ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/327771597

La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa.

Book · May 2018

CITATIONS
45

READS
23,243

1 author:

Ana Luisa López
University of the Basque Country
48 PUBLICATIONS **358** CITATIONS

SEE PROFILE

All content following this page was uploaded by Ana Luisa López on 20 September 2018.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

La escuela inclusiva

El derecho a la equidad y la excelencia educativa

Ana Luisa López-Vélez

emaitza zabal zazu
Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitatea

La escuela inclusiva

El derecho a la equidad y la excelencia educativa

Ana Luisa López-Vélez

eman ta zabal zazu

Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitatea

CIP. Biblioteca Universitaria
López-Vélez, Ana Luisa
La escuela inclusiva : [Recurso electrónico] el derecho a la equidad y la excelencia educativa / Ana Luisa López-Vélez. – Datos. – Bilbao : Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, [2018]. –1 recurso en línea : PDF (93 p.).
Modo de acceso: World Wide Web.
ISBN: 978-84-9082-842-7

1. Integración escolar. 2. Educación especial. 3. Calidad total en educación.

(0.034)376

© Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua

ISBN: 978-84-9082-842-7

A Rosa Blanco,
Cynthia Duk,
Mel Ainscow,
Andy Howes,
y Elena López de Arana,
por guiarme y acompañarme en esta aventura.

Y a mi familia,
a Txus,
Martín
y Maialen,
por todo.

Índice

El derecho a una educación inclusiva 5

Introducción 6

Capítulo 1. **Acercarse a la experiencia de la enseñanza y aprendizaje con ojos inclusivos** 9

1.1. La trayectoria de la educación inclusiva, marco internacional. 9
1.2. Aclarando conceptos 13
Últimos comentarios. 25
Bibliografía 25

Capítulo 2. **Crear sistemas educativos implicados con la diversidad** 27

2.1. Hacia la construcción de sistemas educativos más equitativos 27
2.2. La atención a la diversidad desde el marco de la LOMCE y Heziberri 2020 30
2.3. Pasos a dar para avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos 35
Últimos comentarios. 39
Bibliografía 39

Capítulo 3. **Desarrollar experiencias de enseñanza y aprendizaje inclusivas dentro del aula** . 41

3.1. Principios y valores en que se debe basar un aula inclusiva 41
3.2. Diseño universal para el aprendizaje. 45
3.3. Clima de aula que acoge a la diversidad 47
3.4. Formas de organización y metodologías que fomentan el aprendizaje en aulas inclusivas . . 49
3.5. Evaluación inclusiva. 63
3.6. El apoyo en el aula inclusiva 68
Últimos comentarios. 73
Bibliografía 73

Capítulo 4. **Construir comunidades educativas inclusivas** 76

4.1. Principales aspectos organizativos del centro referente a las culturas, políticas, y prácticas y su relación con la inclusión 77
4.2. Clima y cultura del centro. 78
4.3. Una comunidad que aprende: formación y reflexión. 80
4.4. Liderazgo distribuido, efectivo y transformador. 83
4.5. Planificación 84
4.6. Coordinación y participación. 85
4.7. Implicación del alumnado, familias y otros miembros de la comunidad 87
Últimos comentarios. 91
Bibliografía 91

El derecho a una educación inclusiva

Como madre una de mis preocupaciones es la educación de mi hija e hijo. Lo fue al tener que elegir centro educativo, y lo es al pasar de uno colegio a otro, al transitar de un curso al siguiente, sobre todo si tienen que cambiar de docente, y cuando dejan un nivel para seguir en el siguiente. ¿Y qué es lo que verdaderamente me preocupa? Que sepan conocerles como son; que entiendan cuáles son aquellas cosas que les motivan, que les gustan, que les mueven; que observen su forma de aprender, de investigar, de explorar, de relacionarse con el mundo, la naturaleza y quienes les rodean; que sepan desarrollar al máximo sus potencialidades; que les transmitan valores de respeto, amistad, unión, compañerismo, comprensión, justicia y paz; que les guíen para ser personas ciudadanas, implicadas con su vida, con su barrio, con su mundo; y que les ayuden a ser felices.

Nada fuera de lo normal, lo que puede desear cualquiera para sus hijas e hijos, pero que en la maraña del sistema educativo, sucesivas reformas, curriculum, programas, proyectos y planes, se extravía, se difumina, perdiendo así de vista al protagonista de toda esta historia, la niña y el niño.

Por ello, muchas pueden ser las formas de organización del sistema educativo, de los centros, y de las aulas, no solo las presentadas en este libro, incluso otras mucho más creativas y más diversas. Pero en todas ellas debe primar un principio fundamental, que las y los docentes y profesionales de la educación debemos trabajar por garantizar el derecho de toda persona, de todo niño y niña, a una educación, y no cualquier educación, sino una que sea equitativa y de calidad. De esta forma lograremos sociedades en las que cada persona tenga el mismo valor, sociedades más democráticas, más justas y en paz.

Introducción

Los fundamentos en los que se basa el desarrollo de una escuela inclusiva están centrados en el tipo de educación que en la sociedad queremos ofrecer a nuestras futuras generaciones. Se podría igualar a esa idea que como madre o padre tenemos sobre la educación que queremos para nuestras hijas e hijos, una educación en la que les tengan en cuenta como personas; en la que aprendan a ser, a hacer, a aprender y a convivir (UNESCO, 1996); en la que disfruten de momentos de enseñanza y aprendizaje de calidad; y en la que las relaciones se entablen en base al respeto, la equidad y la justicia social.

Una educación inclusiva tiene como objetivo lograr una **educación de calidad**, que se caracteriza por las dos cualidades que cualquier sistema y centro educativo deben cuidar como son la **excelencia** y la **equidad**. **La excelencia en la educación** se define por estar centrada en alcanzar los más altos niveles de desarrollo de cada alumna y alumno para que puedan participar como ciudadanas y ciudadanos con plenos derechos y deberes. La educación debe para ello cumplir con **tres funciones**: *preparación para el futuro,* preparar en las competencias que van a ser necesarias para ser personas ciudadanas en el futuro; *rescate de la base cultural del pasado*, que haga al alumnado conocedor de aquellos saberes, valores y cultura que nos sustentan, y que les permitirá proyectarse en el futuro; *preparación para vivir el presente*, que se reconozcan sus necesidades y demandas actuales y que se les aporte con las herramientas para vivir su vida plenamente en el momento que les toca vivir.

Sin embargo, la educación inclusiva también pone el énfasis en la **equidad**, bajo la premisa de que una educación sin equidad nunca será de calidad (Marchesi y Martín, 2014). La meta de la educación inclusiva es buscar y lograr el máximo nivel de desarrollo para todo el alumnado, independientemente de sus características individuales. Esta equidad no sólo tiene en cuenta al alumnado y sus características personales, como puede ser el género, su procedencia, su capacidad, su cultura, su religión, la lengua materna, su identidad sexual, etc., sino también por el lugar donde vive, el tipo de centro donde estudia, y las características de dicho centro educativo, entre otros aspectos.

Teniendo esto en mente, este libro se desarrollará a través de 4 grandes temas. En el primer capítulo ***Acercarse a la experiencia de enseñanza y aprendizaje con ojos inclusivos,*** intentaremos, inicialmente, familiarizarnos con el marco internacional en lo relativo al derecho a la educación inclusiva y de calidad. En segundo lugar, nos acercaremos a la comprensión de los conceptos centrales como son: equidad, colectivos en riesgo de exclusión,

(dis)capacidad[1] (Echeita, Martín, Simón y Sandoval, 2016), necesidades educativas especiales, educación inclusiva y atención a la diversidad, y su distinción con el término integración.

En el segundo capítulo, ***Crear sistemas educativos implicados con la diversidad,*** abordaremos los aspectos que debe tener un sistema educativo para que sea equitativo. A continuación, se pasará a conocer la normativa nacional, dentro de la reforma educativa de la LOMCE. A continuación, a modo ilustrativo, se presenta el ejemplo de la Comunidad Autónoma del País Vasco, analizando su plan de innovación Heziberri 2020, en lo que se refiere a la respuesta a la diversidad. Además, se ampliará el conocimiento de los servicios y redes de profesionales que la Administración ofrece para dar apoyo a los centros educativos para la atención a la diversidad. Para finalizar, analizaremos las dimensiones y los ámbitos a transformar con el objetivo de hacer que un sistema sea más inclusivo.

Como tercer capítulo, ***Desarrollar experiencias de enseñanza y aprendizaje inclusivas dentro del aula,*** pretendemo abordar aquellos principios y valores en los que se debe basar una organización del aula y una metodología de enseñanza y aprendizaje inclusiva. A continuación analizaremos lo que implica el diseño universal para el aprendizaje y el fomento del aprendizaje personalizado en nuestra práctica. Seguidamente se considerarán aquellos aspectos que fomentan un clima de aula que acoge a la diversidad. Además profundizaremos en aquellas formas de organización y metodologías que fomentan el aprendizaje en aulas inclusivas, entre ellas, pondremos especial hincapié en el aprendizaje cooperativo, la tutoría y el apoyo entre pares, las tertulias dialógicas, los grupos interactivos y el aprendizaje por proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS). Seguidamente, trataremos un aspecto fundamental que es el modo en que se realiza la evaluación, debido a la influencia que tiene aquello que se evalúa y el modo en que se hace en lo que acontece en el aula. Finalmente, pero no por ello menos importante, la organización y el desarrollo de experiencias de enseñanza y aprendizaje que responden a la diversidad requieren de una forma distinta de apoyo, así reflexionaremos sobre ello, y en particular sobre el rol de los y las profesionales y las familias en esta labor.

Y para finalizar, a través del capítulo, **Construir comunidades educativas inclusivas**, se plantea hacer una reflexión sobre aquellos aspectos organizativos del centro que fomentan la presencia, participación y aprendizaje de todos los miembros de la comunidad educativa. De este modo, conoceremos los principales factores referentes a la cultura y política del centro, y su relación con la inclusión. Además, se analizarán los ámbitos relacionados con el fomento de una cultura y el trabajo colaborativo entre las distintas personas profesionales que trabajan en el centro educativo. Centraremos nuestra atención en fomentar comunidades educativas que aprenden a través de la formación continua y la reflexión sobre la enseñanza y aprendizaje del alumnado y la organización del centro para dar una respuesta educativa con calidad y equidad. Todo esto requiere del análisis de un tipo concreto de liderazgo distribuido y transformador que garantiza las condiciones para que se dé una planificación colaborativa centrada en la persona y una comunicación y coordinación que implique a todos los miembros de la comunidad. A continuación, también se hace hincapié en el protagonismo del alumnado y la familia en todos los ámbitos de la organización y la toma de decisiones del centro, para que los cambios y las mejoras institucionales sean sostenibles y se enfoquen en

[1] Cuando se trate este término en el capítulo 1 se explicará el motivo de escribirlo así.

los procesos de aprendizaje de calidad de todo el alumnado para que tengan los mayores logros académicos que puedan alcanzar. Finalmente, se analizan distintas estrategias para implicar al resto de la comunidad, haciendo especial énfasis en la creación de redes y sinergias con otras organizaciones y entidades para potenciar la plena inclusión del alumnado (asociaciones, servicios de salud, etc.).

Capítulo 1

Acercarse a la experiencia de la enseñanza y aprendizaje con ojos inclusivos

A través de este capítulo, intentaremos, inicialmente, familiarizarnos con el marco internacional en lo relativo al derecho a la educación inclusiva y de calidad. En segundo lugar intentaremos avanzar en la comprensión de los conceptos centrales como son: equidad, colectivos en riesgo de exclusión, (dis)capacidad[2] (Echeita, Martín, Simón y Sandoval, 2016), necesidades educativas especiales, educación inclusiva y atención a la diversidad.

1.1. **La trayectoria de la educación inclusiva, marco internacional**

Los fundamentos en los que se basa el desarrollo de una escuela inclusiva están centrados en el tipo de educación que en la sociedad queremos ofrecer a nuestras futuras generaciones. Se podría igualar a esa idea que como madre o padre tenemos sobre la educación que queremos para nuestras hijas e hijos, una educación en la que les tengan en cuenta como personas; en la que aprendan a ser, a hacer, a aprender y a convivir (UNESCO, 1996); en la que disfruten de experiencias de enseñanza y aprendizaje de calidad; y en la que las relaciones se entablen en base al respeto, la equidad y la justicia social.

Según el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por Jaques Delors, «La educación encierra un tesoro» (UNESCO, 1996), la educación es el proceso de promoción de un aprendizaje social que se basa en cuatro pilares: «aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser», con el objetivo de desarrollar ciudadanos y ciudadanas que contribuyan a la construcción de sociedades modernas democráticas y promover la cultura de paz. Estos cuatro pilares, y en particular el relativo a aprender a convivir, son parte central de los valores que deben guiar el desarrollo de una educación inclusiva.

Cabe reconocer el protagonismo que durante la última década del siglo XX y el comienzo del XXI ha tenido la UNESCO en su labor para poner la Educación Inclusiva en la agenda política y en los sistemas educativos de la mayoría de los países del mundo. Estos cuatro pilares que

[2] Cuando se trate este término en el capítulo 1 se explicará el motivo de escribirlo así.

se formalizan con el Informe Delors ya son parte de los principios fundamentales de la Conferencia Mundial de «Educación para Todos» que se llevó a cabo en Jomtien, Tailandia en 1990 (UNESCO, 1994). En dicha conferencia, representantes de los países participantes se comprometieron a que, en el espacio de una década, garantizarían la respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje de cualquier niña o niño, joven, o persona adulta. En aquella ocasión, el foco de la conferencia se centró particularmente en el acceso a la educación para todas las personas.

No obstante, en 1994, la UNESCO, junto con el Ministerio de Educación y Ciencia de España, consideró necesaria organizar una nueva Conferencia Mundial en Salamanca para profundizar en el compromiso sobre el derecho a una educación de calidad para todas las personas, particularmente aquellas con necesidades educativas especiales. Aquí el concepto de calidad y equidad, comienza a tomar más fuerza. En dicha Conferencia participaron representantes de 88 países y de 25 organizaciones no gubernamentales. El objetivo principal era que los países miembros se comprometieran a promover sistemas educativos con una orientación más inclusiva, aunque en esa época todavía no se había acuñado el término, y el que se utilizó es el de escuela y sociedad «integradoras». Sin embargo, se percibe como el germen de la Educación Inclusiva por la forma en la que se tratan los conceptos de calidad y equidad en educación y el de necesidades educativas especiales. La siguiente cita es fundamental para comprender el amplio abanico de colectivos y características personales de la población que según este Marco de Acción tiene derecho a asistir a las escuelas*:*

> El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras... Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. En el contexto de este Marco de Acción el término «necesidades educativas especiales» se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. (...) El reto con que se enfrentan las escuelas integradoras es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas comprendidos los que sufren (dis)capacidades graves. El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras. (UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994, p. 6)

Como se percibe en el párrafo, el concepto de «necesidades educativas especiales» de la Declaración de Salamanca pretende cambiar la perspectiva o la concepción que se tiene sobre las diferencias del alumnado, particularmente en lo que respecta a la educación del alumnado con (dis)capacidad. Tradicionalmente existe una *perspectiva individualista, o médica* de la diferencia, en la que concibe que la educación es el medio por el que se va a «solucionar lo que está mal» en este tipo de alumnado. Según esta tradición, el alumnado con (dis)capacidad, y esto se puede ampliar a otros colectivos o individuos con necesidades educativas especiales, debe ser diagnosticado, y su diagnóstico debe guiar el programa educativo que estas alumnas y alumnos deben seguir. En la mayoría de los casos, deben educarse en escuelas especiales o aulas segregadas, y estarán bajo la responsabilidad de un especialista (UNESCO-OREALC, 2001).

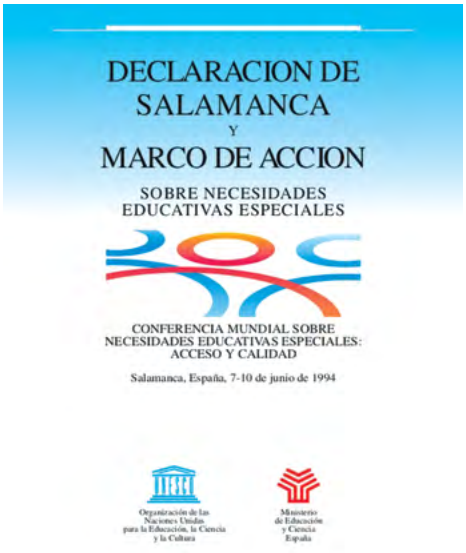


Figura 1

Declaración de Salamanca

La introducción del concepto de «necesidades educativas especiales», en el que profundizaremos posteriormente, en el Marco de Acción de Salamanca, siguiendo los argumentos del «Informe Warnock» (DFES, 1978), tenía como objetivo subrayar que las escuelas regulares deben ser responsables del proceso educativo de cada estudiante, independientemente de sus características individuales o de sus diagnósticos médicos. En este sentido, las y los miembros de la Conferencia de Salamanca pretendían proporcionar un marco pedagógico que pasara del «modelo del déficit o médico» de las diferencias, que pone el énfasis en que es el individuo quien tiene el problema que le impide aprender, hacia un «modelo social» que cada persona se enfrenta con barreras al aprendizaje debido a las condiciones de los centros educativos y las clases, y la respuesta educativa que reciben. Por ello, para poder responder a las necesidades educativas de cada alumna y alumno, los centros educativos deben organizar y hacer uso de los recursos proporcionados por la comunidad con el objetivo de crear las condiciones para que todo alumnado pueda aprender.

A la Declaración de Salamanca, le siguió en el año 2000 el Foro Mundial de Educación para Todos en Dakar, Senegal (UNESCO, 2000) donde, en base a garantizar los Derechos Humanos, se abogó porque los países dieran pasos para garantizar el acceso, los logros académicos y una educación de calidad para todas las niñas y los niños.

A pesar de los esfuerzos que se llevaron a cabo en muchos países ha habido una tendencia a concentrar el trabajo en la integración en escuelas regulares del alumnado con (dis)capacidad, particularmente (Blanco, 2000). El acceso del alumnado con (dis)capacidad a la escuela regular ha sido un gran logro en las últimas décadas. No obstante, se percibe que muchas y muchos docentes y profesionales de la educación han adoptado los términos «inclusión» y «necesidades educativas especiales» (NEE) como sinónimos de «integración» y «discapacidad» (UNESCO, 2003). Además, aquellos centros educativos que responden al «alumnado integrado» adoptan estrategias pedagógicas en base a dar una respuesta individual al alumnado con NEE, y las y los docentes de aula suelen tener una participación muy limitada en su educación.

Incluso tanto en el sistema educativo como en los centros existe todavía una tendencia común a homogeneizar las prácticas educativas dirigidas a un «alumno medio», sin tener en consideración la diversidad del alumnado, debido a sus características personales, como el género, la identidad sexual, la etnia, el origen socio-económico, y otros factores para adaptar y personalizar el curriculum y la programación educativa a las necesidades de las y los estudiantes. Debido a ello, organismos internacionales han seguido trabajando para lograr avances a que se garanticen los derechos a la educación inclusiva de toda la población a través de constituciones, leyes y declaraciones nacionales e internacionales. De ellas, cabe destacar, por ser el primer tratado internacional de este siglo referente a los derechos humanos, la *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2006), donde los países se ven obligados a garantizar el derecho a una educación inclusiva a cualquier persona con (dis)capacidad, tal y como aparece en el artículo 24:

> Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:
>
> a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad.
> b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan.
> c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales.
> d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva.
> e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.
>
> (ONU, 2006, p. 19)

Esto es un gran avance en el ámbito de la legislación internacional, ya que hasta entonces, lo único que había existido eran declaraciones en las que los países se comprometían a dar pasos hacia sistemas educativos más equitativos y de calidad. Sin embargo, con esta Conven-

Figura 2

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

ción se obliga a los países a garantizar los derechos a la educación del colectivo de personas con (dis)capacidad, uno de los que siguen sufriendo mayor nivel de exclusión hoy en día, incluso en el Estado español, tal y como se puede rescatar del Informe de la Infancia en España de UNICEF (2014).

Para seguir dando pasos en esta línea la UNESCO, junto con UNICEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU Mujeres y ACNUR, ha seguido avanzando en el compromiso de los países a lograr mejoras hacia sistemas y centros educativos más inclusivos. Así, en el Foro Mundial sobre Educación que se celebró en la República de Corea (UNESCO, 2015), en la Declaración de Incheon, Educación 2030, los 160 países firmantes se comprometen a dar pasos «Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos»:

> 7. La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. Por lo tanto, nos comprometemos a realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para velar por que nadie se quede atrás. (UNESCO, 2015, p. 33)

Como se puede observar, hemos presenciado en este nuevo siglo avances importantes a la hora de materializar los derechos para que la educación inclusiva sea una realidad en muchos países, no obstante, hay un camino que recorrer, que pasa, en primer lugar, por entender qué es lo que se quiere decir cuando se habla sobre conceptos como calidad, equidad, colectivos en riesgo de exclusión, necesidades educativas especiales, (dis)capacidad, educación inclusiva y atención a la diversidad.

1.2. **Aclarando conceptos**

1.2.1. *Calidad: excelencia y equidad*

Una educación de calidad es aquella que proporciona experiencias de enseñanza y aprendizaje en la que el alumnado puede desarrollar al máximo sus capacidades y se prepara para ser una persona ciudadana de pleno derecho y que cumple con sus deberes democráticos. Aludiendo, de nuevo, al Informe de Delors (UNESCO, 1996), es un individuo que se desarrolla de una forma global y que aprende a ser, a hacer, a aprender y a vivir con los y las demás.

No obstante, esta búsqueda del desarrollo máximo de los aprendizajes en todos los niveles, es decir, de la excelencia, no está completa si no va unida con el hecho de que todo el alumnado disfrute de manera íntegra de este nivel de educación, independientemente de sus características, orígenes, realidades, o el lugar donde viva. La búsqueda de dicha excelencia debe ir unida al logro, a su vez, de mayor equidad, para que una educación se pueda definir de calidad (Echeita et al. 2016).

Pero esta idea de calidad no puede estar únicamente dirigida a los sistemas educativos, debe garantizarse en todos y cada uno de los centros educativos que lo forman.

> Una escuela de calidad es la que favorece el desarrollo de las competencias cognitivas, afectivas, sociales, estéticas y éticas de todos sus alumnos, vela por su bienestar emocional, busca estrategias para responder a su diversidad personal y cultural, procura elaborar un proyecto colectivo en el que la comunidad educativa participe y se sienta comprometida, y establece relaciones con otras escuelas e instituciones para el logro de estos objetivos.
>
> Un sistema educativo de calidad es el que apoya el funcionamiento de este tipo de escuelas, las evalúa de acuerdo con estos principios, otorga una máxima prioridad a la formación y al desarrollo profesional de los docentes, refuerza especialmente a aquellas escuelas que se enfrentan a mayores desafíos por la composición de su alumnado y considera que la equidad educativa es parte inseparable de su calidad. (Marchesi y Martín, 2014, p. 66)

Como bien se indica en la cita, para que una educación sea de calidad se debe contar con que cada miembro de la comunidad educativa es un aprendiz, a la vez que tiene una participación e implicación activa para lograr los objetivos de aprendizaje comunes. Sistemas e instituciones de calidad son aquellas que se evalúan con el objetivo de analizar lo que se está llevando a cabo, detectar sus fortalezas y debilidades, y poner en marcha propuestas de mejora que repercutan en el bienestar común.

1.2.2. *Equidad*

Como acabamos de comentar, y se ha observado en su trayectoria histórica, la educación inclusiva pone el énfasis en la equidad, bajo la premisa de que una educación sin equidad nunca será de calidad (Marchesi y Martín, 2014). La meta de la educación inclusiva es buscar y lograr el máximo nivel de desarrollo para todo el alumnado, independientemente de sus características individuales y sociales. Esta equidad no sólo tiene en cuenta al alumnado y sus características personales, como puede ser el género, su procedencia, su capacidad, su cultura, su religión, la lengua materna, su identidad sexual, etc., sino también por el lugar donde vive, el tipo de centro donde estudia, y las características de dicho centro educativo, entre otros aspectos.

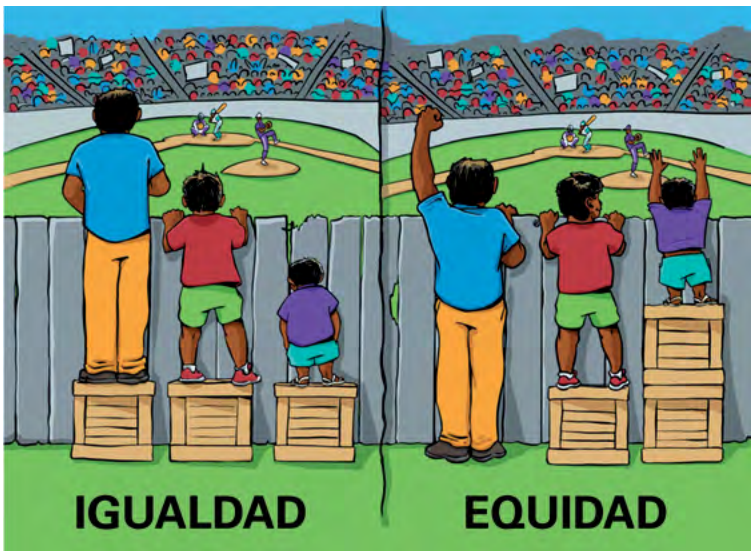


Figura 3

Diferencia entre igualdad y equidad

Hay dos factores a tener en cuenta a la hora de analizar si un sistema y una institución educativa son equitativos. Se analizan los procesos de presencia, participación, aprendizaje; y también los resultados educativos, los logros de dicho alumnado. Estos procesos y resultados se interrelacionan con determinadas variables personales y sociales (género, origen, cultura, nivel socio-económico, lugar de residencia...), y educativos (tipo de centro, público, concertado o privado; lugar donde se encuentra el centro, rural o urbano; características del propio centro; respuesta educativa que reciben; profesionales con los que cuentan; oportunidades de formación para las y los educadores y profesionales...) (Echeita et al., 2016).

Estas variables, que muestran la riqueza de la diversidad, si están influyendo en esos procesos educativos y en los resultados, se demostraría que dicha experiencia educativa no es equitativa, y por ende, que determinados colectivos o individuos están en riesgo o experimentando ya exclusión. En aquellos sistemas o centros educativos donde las oportunidades de presencia, participación, aprendizaje y logros educativos son máximas para todo el alumnado, independientemente de la realidad en que vivan, dichas instituciones son realmente equitativas.

Por ello, dada la situación de desigualdad económica y social que experimentan distintos colectivos e individuos, para que se pueda lograr una verdadera equidad es necesario proporcionar opciones y programas educativos que respondan a sus necesidades y realidades para que, como se ve en la imagen, puedan reducir las diferencias en el aprendizaje entre las escuelas y entre alumnas y alumnos y así desarrollar al máximo sus competencias, inteligencias y capacidades (Echeita et al., 2016).

Rawls (Marchesi y Martín, 2014) indica que la equidad educativa debe dirigirse a resolver las desigualdades sociales orientándose hacia el logro del mayor beneficio de aquellas personas en mayor desventaja social. Esto se puede lograr compensando el sesgo de la desigualdad, prestando más atención a los niños y niñas pertenecientes a estos colectivos y proporcionándoles igualdad de oportunidades (que no oportunidades iguales).

Según Grissay (1984 citado en Marchesi y Martín, 2014) la equidad de educación debe darse en cuatro niveles:

— Igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, como garantía fundamental al derecho a la educación de cualquier niña, niño y joven.
— Igualdad en el tratamiento educativo, proporcionando una oferta educativa similar en lo que respecta a recursos, currículo, tiempo, y formación del equipo docente.
— Igualdad en los resultados, que el alumnado consiga logros similares independientemente de sus condiciones de vida y sus características personales.
— Igualdad en los efectos sociales, que la educación tenga un efecto positivo en las futuras oportunidades laborales y sociales, fomentando la movilidad y evitando el determinismo por el origen socio-económico.

Field, Kuczera y Pont (2007 citado en Echeita, et al. 2016) argumentan que la equidad educativa favorece:

— La educación favorece las opciones vitales de las personas, tanto de sus oportunidades de empleo y de sus salarios como de su salud y de su capacidad de participar en la cultura.
— La equidad en la educación apoya la equidad social. La educación aparece como la estrategia principal para aumentar la movilidad social intergeneracional y para favorecer la inclusión social de las personas inmigrantes.

— Los desiguales resultados en la educación tienen un pesado coste. El abandono escolar temprano incrementa la dependencia, la delincuencia y la necesidad de nuevos programas sociales.
— El gasto público en educación reduce las iniciales diferencias de ingresos. La razón principal es que si se destina especialmente a las etapas de educación infantil y educación básica, promueve mejoras en el desarrollo y en el aprendizaje del conjunto de la población.
— La equidad en la educación es un fin en sí mismo. La educación para todos en similares condiciones es un derecho reconocido internacionalmente.

(Echeita et al. 2016, Sección 2, p. 4)

En resumen, el foco de la equidad es el respeto a los derechos de todas las personas, el respeto a las diferencias individuales y colectivas con el objetivo de garantizar el bienestar de todas las personas y la reducción de las desigualdades (Marchesi y Martín, 2014). La equidad en la educación no es sólo un mandato ético, sino la necesidad de formar a personas ciudadanas cultas y libres que puedan construir sociedades justas y cohesionadas.

1.2.3. *Colectivos en riesgo de exclusión*

La inclusión y la exclusión son dos caras de la misma moneda, y para lograr sistemas y escuelas más inclusivas es necesario poner la atención en aquellos alumnos y alumnas en peligro de sufrir marginación, exclusión y riesgo de no alcanzar un aprendizaje significativo óptimo.

Tradicionalmente tenemos conocimiento de que la educación estaba dirigida a un grupo muy exclusivo de personas, en particular varones y de clase social media-alta. No habría nada más que hablar con cualquiera de nuestras abuelas, e incluso madres, para conocer historias de exclusión educativa desde su más temprana edad. En mi caso, soy un vivo ejemplo de la educación segregada religiosa que durante muchos años estuvo presente en esta sociedad, y que todavía se mantiene en algunos centros privados. Otros colectivos han sufrido situaciones de exclusión del sistema educativo, marginación y segregación. Entre ellos se debe destacar aquellas personas extranjeras, de minorías étnicas y culturales, y en particular, debemos subrayar la situación que han sufrido durante siglos las personas con (dis)capacidad.

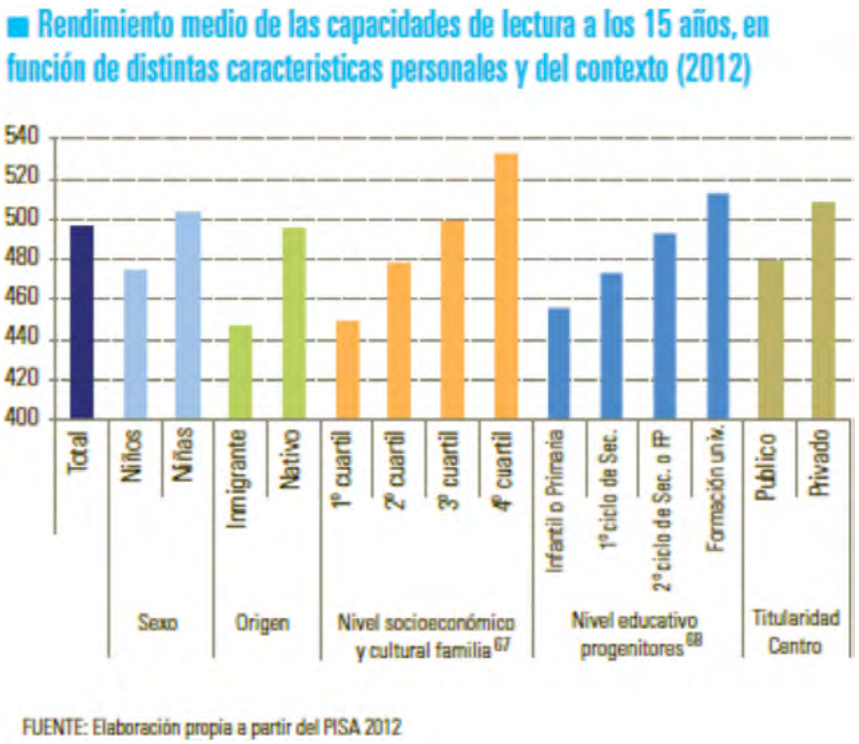
Se ha de reconocer que en países como el nuestro ha habido en las últimas décadas unos avances extraordinarios en lo que respecta al acceso, participación y aprendizaje de estos colectivos. Aunque no se puede decir lo mismo de otras zonas del planeta donde todavía los derechos a la educación de muchas niñas, niños, adolescentes y personas adultas no están garantizados.

Pero por ello, no debemos dejar de poner la atención en aquellas situaciones de exclusión y marginación que todavía sufren muchas personas en nuestro sistema educativo y en nuestras escuelas. El análisis de su situación y la comprensión de los factores que influyen en ella son la base fundamental para poder ir dando pasos más seguros sobre los que construir políticas y un sistema educativo más equitativos.

Para ello, vamos a valernos de los datos nacionales que emanan del último informe de UNICEF (2014) *La infancia en España* 2014. En dicho documento se indica que, según el informe PISA de 2012, los factores socio-económicos están teniendo cada vez mayor impacto en los resultados educativos del alumnado. Por ejemplo, si se considera a los estudiantes de un

mismo centro educativo, la diferencia entre los resultados del alumnado más desfavorecido y el más favorecido ha pasado de 18 puntos a 27 puntos entre el año 2003 y el 2012, mientras que la media de la OCDE es de 19 puntos. Las diferencias entre comunidades autónomas es también un dato a destacar, éstas pueden llegar a tener 55 puntos de diferencia, lo que equivaldría a 16 meses de escolarización, más de un curso académico. Dichas diferencias se asocian directamente con el nivel socio-económico de la familia, ya que alrededor a un 85% de la brecha entre comunidades se debe a este factor (UNICEF, 2014, p. 23).

Ahondando en estos resultados, como se puede observar en la siguiente figura se ven grandes diferencias respecto al rendimiento medio de las capacidades de lectura a los 15 años según las características personales del alumnado y el contexto donde estudian. Las diferencias más claras se observan con respecto al nivel socio-económico y cultural de la familia; seguido por el nivel de estudios de la madre y el padre; el origen, nativo o inmigrante, demuestra también unas diferencias considerables; el tipo de centro educativo, público o privado, tiene una influencia a destacar; al igual que el ser niña o niño.

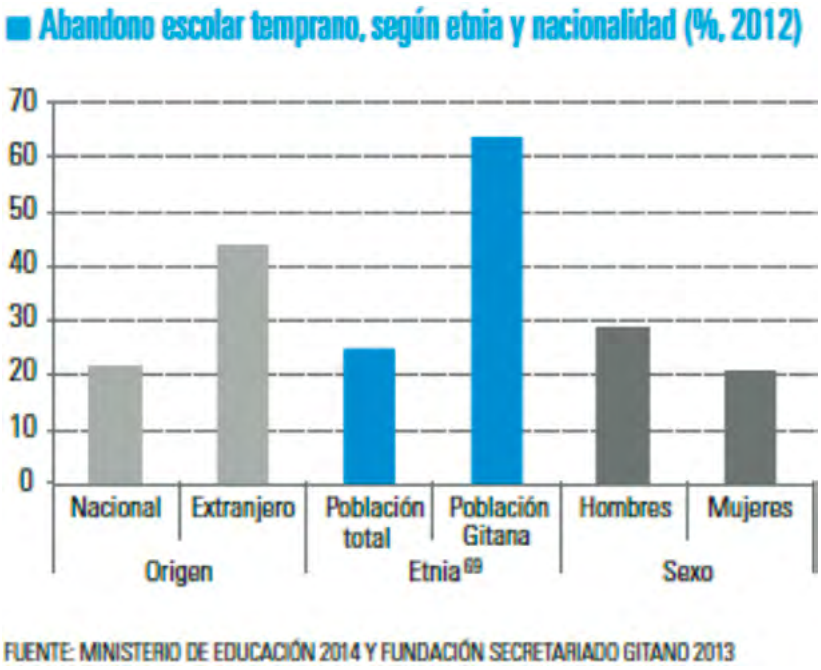


Nota. UNICEF, 2014, p. 46.

Figura 4

Rendimiento medio de las capacidades de lectura a los 15 años, en función de distintas características personales y del contexto (2012)

Como hemos indicado en el apartado anterior, un sistema educativo equitativo habría puesto en funcionamiento los mecanismos necesarios para ofrecer oportunidades y programas compensatorios que disminuyeran e incluso eliminaran estas diferencias cuyo impacto procede de agentes externos al proceso de enseñanza y aprendizaje en sí.



Nota. UNICEF, 2014, p. 47.

Figura 5

Abandono escolar temprano, según etnia y nacionalidad (%, 2012)

Esta inequidad del sistema queda también en evidencia al analizar en la última figura, las tasas de abandono temprano según el género, el origen y la etnia. En primer lugar, se destaca una diferencia notable entre la población gitana y el resto. También el ser extranjero tiene una incidencia considerable frente al alumnado que nace en el país. Por último, también se observa una tendencia mayor de los varones a abandonar los estudios frente a ellas.

Estos datos demuestran la dificultad que tiene el sistema educativo actual para lograr que su alumnado consiga sus mayores logros educativos y para ofrecer igualdad de oportunidades a aquellos colectivos, alumnas y alumnos en situaciones de exclusión. Se cuestiona, por tanto, que este modelo sea de calidad y abogue por la equidad. Lo que demuestra la brecha que existe para que los centros educativos y el sistema en su conjunto sea inclusivo.

Tal y como indica el informe de UNICEF, cada fracaso o abandono escolar es una oportunidad perdida no sólo para las personas, sino también para la sociedad en su conjunto por el coste económico y social que representa a largo plazo. Esto es un aspecto fundamental a destacar, particularmente en una época en la que los recortes en educación están perjudicando de forma más evidente a estos colectivos:

> La OCDE en su informe sobre el Panorama de la Educación 2013 afirma que «las ganancias esperadas de la inversión en educación superan ampliamente la inversión realizada en todos los países de la OCDE» y que un mayor nivel educativo reduce drásticamente el riesgo de desempleo y aumenta la empleabilidad y los ingresos relativos. También asegura que el retorno en términos económicos, tanto público como privado, crece sustancialmente a medida que crece el nivel educativo. Por ejemplo, en la OCDE el retorno en forma de ingresos públicos se triplica

> en el caso de una persona que ha alcanzado los estudios superiores respecto a una que ha completado la educación secundaria. (UNICEF, 2014, p. 25)

Según se observa en los gráficos, el informe de UNICEF indica que hay un grupo de niños y niñas que sufren con especial gravedad una mayor desventaja y exclusión. Entre ellos, cabe destacar al alumnado inmigrante, con (dis)capacidad, en riesgo social y de etnia gitana. En el caso de que sea una niña o niño con (dis)capacidad, si además pertenece a uno de estos colectivos nombrados, su riesgo de sufrir marginación es doble.

En palabras de Inés de Araoz, Coordinadora de la Red Estatal de Infancia con Discapacidad (REID) CERMI Estatal, la situación de las niñas y niños con (dis)capacidad y sus familias ha empeorado en los últimos años:

> A ello le podemos añadir que según la Encuesta de Integración Social y Salud (2012) el 73,8% de los hogares en los que convive una persona con discapacidad tienen dificultades para pagar cosas esenciales, frente al 32,6% de los hogares en los que no conviven personas con discapacidad.
>
> Estos datos tienen su razón de ser en que a los hogares donde hay niños y niñas con discapacidad la situación de crisis les afecta igual que a los demás hogares, pero a eso se suman otras particularidades como puede ser que con frecuencia uno de los padres deja de trabajar para atender al cuidado de su hijo o que en mayor o menor medida afrontan gastos extraordinarios derivados de la existencia de una discapacidad que afecta de forma negativa a la economía familiar.
>
> Además en España en los últimos años se han puesto en marcha políticas y reformas que afectan negativamente al futuro de la infancia con discapacidad: reducción de recursos destinados a atención temprana, reducción de recursos de atención educativa, reducción en los servicios de ayuda a domicilio o de la cuantía de la prestación de cuidados en el entorno familiar en el marco del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, por citar algunas.
>
> (UNICEF, 2014, p. 29)

Todo esto nos lleva a constatar que ante la situación de desigualdad y de exclusión en la que se encuentran algunos niños y niñas las políticas educativas deben ir de la mano de otras políticas sociales. En el ámbito educativo, es necesario trabajar con dos objetivos en mente: reducir la distancia que existe entre el alumnado con mejores y peores resultados; y disminuir la influencia que los factores externos (socio-económicos, culturales, de origen...) y las características personales tienen sobre los logros académicos. En lo que respecta a las políticas sociales, es fundamental establecer las condiciones y los programas que disminuyan la brecha social entre unos colectivos y otros (Echeita et al., 2016).

1.2.4. *(Dis)capacidad*

Según indican Echeita y sus colaboradoras (2016) la discapacidad no se puede entender como un rasgo personal, sino que es una función, el producto de la interacción de factores personales, derivados del estado de salud, y los factores del contexto. La discapacidad hace referencia a esta interacción entre los déficits sensoriales, motores, cognitivos, o de cualquier otro tipo, de una persona respecto al desarrollo considerado «normotípico», al interactuar con las condiciones y factores de la sociedad. En esta interacción estas personas pueden ver limitado

su funcionamiento en actividades del día a día y la capacidad de participar al máximo de la vida social, cultural, política, laboral, etc. como el resto de la ciudadanía.´

Dado que la discapacidad pone el énfasis en esta interacción, dichas limitaciones o restricciones podrían reducirse, e incluso desaparecer si las actitudes de la población hacia la diversidad fueran positivas y si aquellos factores sociales, como los espacios, servicios y los productos, fueran accesibles y utilizables por cualquier persona.

En los últimos años se ha ido acuñando el concepto de «hombres y mujeres con diversidad funcional» (Romanach y Lobato, 2005 citado por Echeita et al., 2016) para nombrar de una manera más positiva a las personas con discapacidad. No obstante, no es un término generalizado y algunos colectivos no se identifican con él.

No obstante, aunque se es consciente del debate que existe en relación al término más adecuado, en este documento se va a utilizar el término (dis)capacidad, por los siguientes motivos:

> Es una solución de compromiso, primero para llamar la atención sobre la importancia de quitar ese prefijo negativo *(dis)*, que tanto condiciona las expectativas y actitudes de las personas que se consideran a sí mismas sin discapacidad. Segundo para tratar de resaltar lo importante: que son personas con *capacidades* y funcionamientos diversos, pero tan valiosas y dignas de consideración y reconocimiento como cualquier otra. (...) Finalmente buscamos mantener una expresión que nos permite conectar rápidamente con las ideas y concepciones que persisten en nuestras sociedades respecto a estas personas, con el objeto de poder dialogar y razonar sobre tan controvertido asunto. (Echeita et al. 2016, Sección 1, p. 4)

1.2.5. *Necesidades Educativas Especiales (NEE)*

Como ya se ha comentado, el concepto de «necesidades educativas especiales» que fue acuñado en a finales de la década de los 70 en Gran Bretaña a través del «Informe Warnock» (DFES, 1978), se extiende internacionalmente gracias a la *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales* (UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de Espana, 1994).

A través del uso de este término se pretendía hacer hincapié en distintos aspectos:

— Cualquier persona podía manifestar tener necesidades educativas especiales a lo largo de su etapa educativa, de forma permanente o temporal.
— Estas necesidades son fruto del intercambio entre factores personales y factores externos que están impidiendo o limitando el aprendizaje y la participación de dicho alumnado en el día a día de su experiencia educativa.
— Para responder a dichas necesidades cada centro educativo debe contar con recursos. Esto significa que se deben organizar los recursos para responder a dichas necesidades. Se debe gestionar para ello de forma más eficaz tanto los recursos ya existentes en los centros, como también los que se asignen de forma extraordinaria debido a las necesidades educativas especiales del alumnado.

Como se puede observar por esta descripción, la concepción de las «necesidades educativas especiales» está fundamentada en «perspectiva o modelo social» que concibe que en su proceso de enseñanza y aprendizaje cada alumna y alumno se enfrenta con dificultades debido

a las condiciones que se disponen y las características de las experiencias educativas que se ofrecen en sus clases y en el centro educativo al que pertenecen.

No obstante, a lo largo de los años, el concepto «necesidades educativas especiales» se ha convertido en una forma de etiquetar y estigmatizar a un alto número de alumnos y alumnas. En nuestro país, como en otros muchos, contar con la etiqueta de «alumnado con necesidades educativas especiales» permite que en los centros educativos se cuente con un mayor número de recursos, profesionales de apoyo, recursos materiales, para responder a las necesidades. Sin embargo, también se ha convertido en una etiqueta de exclusión.

Por ello, ya en el año 2000 a través del documento *Index for Inclusion*, Booth y Ainscow (2000, 2015) plantearon una nueva forma de conceptualización, determinando que cualquier miembro de la comunidad educativa puede experimentar en cualquier momento *barreras a la presencia, aprendizaje, participación y al logro*. Esta nueva forma de indicar las diferencias y las dificultades a las que se afronta el alumnado, en particular, y cualquier miembro de la comunidad en general, permite poner el énfasis en aquellos aspectos que hay que cambiar o mejorar en el centro y en las aulas, tanto en el ámbito de las políticas, las culturas y las prácticas, para dar pasos hacia la inclusión. Durante este curso, tendremos a utilizar este concepto de *barreras a la presencia, aprendizaje, participación y logro*.

1.2.6. *Educación inclusiva*

Responder a la diversidad desde la perspectiva de la calidad y la equidad es un desafío para cualquier sistema y centro educativo. Cada niña o niño viene a la escuela con su «mochila»,

Figura 6

Castellet (*foto de* Yoshihiro Hino)

llena de su historia, expectativas, motivaciones, sueños, emociones, habilidades e intereses; y la escuela tiene la obligación de implicarles en experiencias educativas que sean significativas (Blanco, 2005). Rosa Blanco afirma que no hay niños y niñas que sean «inadecuados» para las escuelas, sino que hay centros educativos que son «inadecuados» para las niñas y los niños, porque no garantizan ni cuentan con las condiciones adecuadas para responder a sus características personales y a sus necesidades. Por ello indica que «es la escuela la que se tiene que adaptar a las necesidades de los estudiantes y no los estudiantes quienes se adapten a los requisitos de la escuela» (Blanco, 2000, p. 41).

No obstante, aunque esta idea de la *necesaria transformación radical, de raíz, de los centros educativos y sus clases* para dar una respuesta educativa de calidad y con equidad para todo el alumnado es central en el concepto de educación inclusiva, el movimiento de la inclusión es diverso, tal y como lo describe Ainscow, Booth y Dyson y sus colaboradores y colaboradoras:

> ... una tipología de seis formas de concebir la inclusión:
>
> 1. Inclusión como una preocupación con el alumnado con discapacidad y el categorizado con «necesidades educativas especiales».
> 2. Inclusión como una respuesta a la expulsión disciplinaria.
> 3. Inclusión en relación con todos los colectivos considerados en riesgo de exclusión.
> 4. Inclusión como el desarrollo de una escuela para todos y todas.
> 5. Inclusión como «Educación para todos»[3].
> 6. Inclusión como un principio fundamental de la educación y de la sociedad.»
>
> (Ainscow, Booth y Dyson, 2006, p. 15, traducción propia)

Desde la perspectiva que se quiere plantear este curso*, la promoción de la educación inclusiva parte de la idea de que cualquier comunidad educativa y sus miembros deben trabajar para disminuir e incluso eliminar las barreras a la presencia, aprendizaje, participación y logro que detecten*, para poder así evitar la exclusión y la marginación, y promover el entendimiento mutuo y las culturas democráticas.

No obstante, antes de comenzar a analizar más en profundidad los argumentos que sustentan la tradición de la educación inclusiva, es necesario subrayar que esta disciplina es criticada por académicas, académicos y profesionales de la educación especial por considerarla «política, subjetiva e ideológica» (Brantlinger, 1997, p. 425). Una de sus mayores críticas se refiere al hecho de que consideran que se educa mejor al alumnado con discapacidad y con NEE si está separado del resto, porque así reciben mayor atención individualizada por parte de las y los profesionales. Este argumento refleja una concepción de la diversidad basada en la «perspectiva o modelo de déficit, individual o médico», que es, tal y como el propio Bratlinger (1997) defiende, tan «ideológico» como cualquier otro. Esta perspectiva se centra en la idea de que es el individuo quien debe ser transformado, quien se debe adaptar, para poder así integrarse con el resto, que son normales.

Por otro lado, la tradición de la educación inclusiva, siguiendo una «perspectiva social» plantea que los centros educativos y sus docentes tienen los recursos y el conocimiento ne-

[3] Movimiento del Foro de Educación para Todos, promovido por organismos internacionales bajo el liderazgo de la UNESCO.

cesario para crear y establecer las condiciones para que las y los estudiantes puedan aprender y participar, independientemente de sus características personales. Se basan, para ello, en un «paradigma organizativo» que considera que es la organización la que debe transformarse para adaptarse a las necesidades individuales de aprendizaje de su alumnado.

Se debe indicar, además, que las tradiciones segregadoras no tienen en cuenta el hecho de que la realidad de las escuelas y las y los docentes en la actualidad es que tienen la obligación de lidiar con la diversidad de su alumnado día a día, y que para ello necesitan una perspectiva que responda a su contexto y a las prácticas que desarrollan en el aula para que se ajuste más a las necesidades y características que sus alumnas y alumnos presentan. De lo contrario, como hemos abordado en el apartado sobre los colectivos en riesgo, muchas y muchos estudiantes pueden encontrarse en riesgo de exclusión educativa por no contar con los recursos para poder tener una atención individualizada en ambientes segregados. Respondiendo a esta situación, uno de los objetivos fundamentales de la educación inclusiva es fortalecer las capacidades de las instituciones educativas y sus docentes para atender a la diversidad de su alumnado. A su vez, al contribuir al desarrollo profesional del equipo docente y a la transformación de las estructuras escolares y sus políticas, se llega a responder a otras muchas y muchos estudiantes que también han sufrido exclusión en su educación hasta la actualidad. Prueba de ello es la experiencia de marginación de muchos alumnos y alumnas, y particularmente las niñas, que al no destacar ni por su comportamiento, ni por su rendimiento, ni en lo positivo ni en lo negativo, se convierten en el «grupo invisible» de alumnas y alumnos «normales» al que se les presta poca atención.

Figura 7

Base de Castellet, base de una escuela inclusiva (*foto de* Yoshihiro Hino)

Por ello, a través de la educación inclusiva se pretenden analizar las condiciones que pueden promover en los centros educativos transformaciones y cambios en la comunidad educativa y sus miembros hacia mayores logros en calidad y equidad. Entre dichas condiciones se destacan:

— Implicación de miembros de la comunidad educativa en procesos en que se analizan las barreras a la presencia, el aprendizaje, la participación y el logro que se experimentan en el centro para reducirlas y eliminarlas.

— Fomento de valores inclusivos.
— Establecimiento de una cultura de colaboración.
— Fomento del liderazgo.
— Construcción de comunidades que aprenden.
— Fortalecimiento del compromiso hacia el alumnado.

Cada uno de estos aspectos se desarrollarán en el capítulo 4, cuando se profundice sobre cómo construir comunidades educativas inclusivas.

1.2.7. *Atención a la diversidad*

El concepto atención a la diversidad está directamente asociado a los principios de la educación inclusiva pero pone el énfasis en las prácticas educativas dentro del aula. Se centra en la idea de una planificación centrada en la persona (PCP) (Verdugo y Shalock, 2013). Hace hincapié, particularmente en el clima que tiene que haber en un aula y en la comunidad educativa donde está inserta para poder responder adecuadamente a la diversidad de su alumnado (Blanco, 2000; Echeita y Sandoval, 2002; Blanco, 2005; Echeita, 2006). Cada miembro de un centro educativo debe sentirse aceptado por quien es. De este modo, se da la bienvenida y se acoge a toda diferencia individual, «(...) viéndolas como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y no como un obstáculo que hay que evitar» (Blanco, 2005, p. 175).

Echeita (2006) considera que las escuelas deben trabajar para crear entre sus miembros, y particularmente entre las niñas y los niños, un sentimiento de pertenencia a una comunidad educativa, donde cada persona es valorada como un igual. Estas ideas se basan en un claro convencimiento del rol de la comunidad y las relaciones sociales que se dan en ella como promotora de transformaciones sociales hacia la inclusión.

Por todo ello, para que un centro educativo y cada una de sus aulas den una adecuada atención a la diversidad es necesario que se cree un clima emocional donde cada miembro tenga sentimiento de pertenencia, y se trabaje para construir una comunidad donde cada persona pueda aprender y participar. Para ello, es central que las y los docentes y profesionales del centro consideren la diversidad desde una perspectiva del «modelo social», del que ya se ha hablado antes, donde cada individuo puede aprender, participar y tener logros académicos en la medida en que el aula y el centro educativo proporcione y garantice las condiciones y las interacciones necesarias para que la experiencia de enseñanza y aprendizaje responda a las necesidades de cada alumno o alumna y fomente al máximo sus capacidades.

De esta manera, con el objetivo de fomentar la atención a la diversidad, no se deben concentrar los esfuerzos únicamente en algunos miembros del centro educativo, por ejemplo, docentes y profesionales, sino que se requiere que toda la comunidad educativa se implique en un proceso de desarrollo y mejora. Este concepto se tratará en mayor profundidad en el capítulo 3, cuando se aborde cómo trabajar la diversidad en el aula, y en el capítulo 4, donde se observe el modo de fomentar procesos de evaluación, reflexión y mejora con el objetivo de construir comunidades educativas más inclusivas.

Últimos comentarios

En este primer capítulo, hemos pretendido hacer un recorrido histórico sobre el movimiento internacional que ha hecho que en la actualidad la educación inclusiva sea una meta que forma parte de la agenda política de la mayoría de los sistemas educativos a nivel mundial. A su vez, hemos intentado aclarar aquellos conceptos relacionados directamente con la educación inclusiva, definida como una educación de calidad y excelencia con equidad, atendiendo a la diversidad de todo el alumnado y del resto de los miembros de la comunidad, y poniendo especial énfasis en aquellos colectivos e individuos en riesgo de exclusión.

En el siguiente capítulo pasaremos a analizar la normativa vigente que tiene como objetivo dar pasos para que nuestro sistema educativo sea más inclusivo. También se indicarán las características que pueden definir a un sistema como excluyente o, por el contrario, inclusivo, atendiendo a la diversidad de su población para que su enseñanza sea de calidad y equitativa.

Bibliografía

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Londres: Routledge.

Blanco, R. (2000). Inclusive education in Latin America. En H. Savolainen, H. Kokkala and H. Alasuutari (eds.), *Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality* (pp. 40-51). Helsinki: Ministry of Foreign Affairs of Finland.

Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista PRELAC, Protagonismo docente en el cambio educativo, 1*, 174-177.

Booth, T. and Ainscow, M. (2000*). Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.* Madrid: OEI/FUHEM.

Brantlinger, E. (1997). Using Ideology: Cases of Nonrecognition of the Politics of Research and Practice in Special Education. *Review of Educational Research 67*(4): 425-459.

DFES. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People.* London: Her Majesty's Stationery Office.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Echeita, G., Martín, E., Simón, C. y Sandoval, M. (2016). *La educación escolar como proyecto social.* Curso Equidad801x: Educación de calidad para todos. Equidad, inclusión y atención a la diversidad.

Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación 327*: 31-48.

López-Vélez, A.L. (2007). *Using reflective processes to promote attention to diversity in schools: a study of practice in Chile* (tesis doctoral inédita). University of Machester, Mánchester.

Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis.* Madrid: Alianza editorial.

ONU (2006). *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Nueva York: ONU. Recuperado de http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf.

UNICEF (2014). *La infancia en España 2014. El valor social de los niños: hacia un Pacto de Estado por la Infancia.* Madrid: UNICEF Comité Español.

UNESCO (1994). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje.* París: UNESCO.

UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por Jaques Delors.* París: UNESCO.

UNESCO (2000). *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments.* World Education Forum, Dakar: UNESCO.

UNESCO (2003). *Open File on Inclusive Education.* París, UNESCO.

UNESCO (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030.* ED2015/WS/18. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf

UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales.* París, UNESCO.

UNESCO-OREALC (2001). *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.* Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, UNESCO-OREALC.

Verdugo, V.A. y Schalock, R.L. (2013). *Discapacidad e inclusión: manual para la docencia.* Salamanca: Amarú.

Capítulo 2

Crear sistemas educativos implicados con la diversidad

Después de haber analizado el marco conceptual más relevante respecto a la educación inclusiva, a continuación abordaremos los aspectos que debe tener un sistema educativo para que sea equitativo. Se pasará a conocer, también, la normativa nacional, dentro de la reforma educativa de la LOMCE. Seguidamente, a modo de ilustración, se presenta el caso de la Comunidad Autónoma del País Vasco, con el plan de innovación Heziberri 2020, y la forma en que aborda la atención a la diversidad en dicha comunidad. Además, se ampliará el conocimiento de los servicios y redes de profesionales que la Administración ofrece para dar apoyo a los centros educativos para la atención a la diversidad. Para finalizar, analizaremos las dimensiones y los ámbitos a transformar con el objetivo de hacer que un sistema sea más inclusivo.

2.1. **Hacia la construcción de sistemas educativos más equitativos**

Según indican Marchesi y Martín (2014) el trabajo por la equidad en los sistemas educativos no es únicamente un mandato ético, sino la única garantía para desarrollar personas que sean ciudadanas cultas y libres que construyan sociedades más justas y cohesionadas.

En la figura 8 de la página siguiente se presentan algunas de las razones fundamentales que justifican la necesidad de la equidad educativa:

Derivado de lo que indican Field, Kuczera y Pont (citado en Marchesi y Martín, 2014), es de gran relevancia que la Administración pública garantice el acceso al sistema educativo a todas las niñas y niños independientemente de su situación, evitando cualquier discriminación y asegurándose de que la oferta educativa que reciban sea similar en todos los centros educativos. Además, al poner el énfasis en la equidad del sistema deberán asignarse mayores ventajas educativas a aquellos colectivos que se encuentran en riesgo o desventaja social, por medio de la promoción de proyectos innovadores, mejoras en las condiciones escolares, y la asignación de mayor número de docentes y profesionales.

Grissay (1984 citado en Marchesi y Martín, 2014) plantea una propuesta para abordar la equidad en educación que ha sido adaptada por el Grupo Europeo de Investigación sobre

— La educación favorece las opciones vitales de las personas, tanto de sus oportunidades de empleo y de sus salarios como de su salud y de su capacidad de participar en la cultura.
— La equidad en la educación apoya la equidad social. La educación aparece como la estrategia principal para aumentar la movilidad social intergeneracional y para favorecer la inclusión social de las personas inmigrantes.
— Los desiguales resultados en la educación tienen un pesado coste. El abandono escolar temprano incrementa la dependencia, la delincuencia y la necesidad de nuevos programas sociales.
— El gasto público en educación reduce las iniciales diferencias de ingresos. La razón principal es que si se destina especialmente a las etapas de educación infantil y educación básica, promueve mejoras en el desarrollo y en el aprendizaje del conjunto de la población.
— La equidad en la educación es un fin en sí mismo. La educación para todos en similares condiciones es un derecho reconocido internacionalmente.
— No hay contradicción entre equidad y eficiencia (excelencia) en educación. Una y otra son necesarias y complementarias para el desarrollo económico y se refuerzan mutuamente.

Nota. Field, Kuczera y Pont (2007) citado en Marchesi y Martín, 2014, p. 91.

Figura 8

Razones en favor de la equidad educativa

la Equidad en los Sistemas Educativos. En ella se diferencian cuatro principios de igualdad en educación:

1. *Igualdad de acceso.* Este principio se basa en el derecho que cualquier niña, niño o joven tiene al acceso a una educación, independientemente de sus condiciones personales, sociales y económicas. Es el principio que recibe un mayor consenso social.
2. *Igualdad de tratamiento educativo.* Este principio se materializa en una oferta educativa similar en cuanto a recursos disponibles, formación del equipo docente, currículum y tiempo de enseñanza. Históricamente ésta ha sido la labor de las escuelas comprensivas.
3. *Igualdad de resultados.* Este principio tiene como meta que cada alumna o alumno consiga los mayores logros educativos. Esto no significa que todo el alumnado logre los mismos resultados de aprendizaje, sino que el sistema educativo sea capaz de reducir y paliar las desigualdades que se dan en la sociedad por su procedencia socio-económica, cultural o por sus condiciones individuales. De esta manera, las y los estudiantes lograrán los máximos resultados académicos que puedan. «El objetivo de la equidad, por tanto, ha de ser reducir esas desigualdades en la educación pero al mismo tiempo limitar las diferencias económicas y sociales que están en el origen de la inequidad educativa» (Martín y Marchesi, 2014, p. 93).
4. *Igualdad de efectos sociales.* Finalmente este último principio hace alusión a la influencia que tiene la educación en la trayectoria personal y profesional de cada alumna y alumno. Como en el caso anterior, el objetivo es que la procedencia y el origen no tenga una influencia directa con la vida que esta persona pueda tener en el futuro, y que la educación tenga un impacto fundamental en la movilidad y sus posibilidades so-

ciales. Tanto este principio como el anterior se hacen más difíciles de lograr ya que no dependen solo de la influencia educativa, debido a que hay muchos otros factores sociales que van a tener un peso relevante en que la inequidad se mantenga o se puedan dar pasos hacia la equidad.

Según apuntan los autores (Marchesi y Martín, 2014) si se hace un análisis de las últimas décadas del sistema educativo de nuestro país, se debe destacar que ha habido grandes avances en lo que respecta al acceso a la educación, el primer principio de Grissay. No obstante, se observa que todavía no hay avances tan significativos en los otros tres niveles, y que se mantienen diferencias por motivos de origen económico, social, y cultural, entre otros. Por ello, se hace hincapié en el hecho de que para conseguir que nuestro sistema educativo sea más equitativo hay que hacer especial énfasis en los siguientes objetivos:

— Reducir la distancia entre a quien se denomina perteneciente al mejor y al peor alumnado, a la vez que entre las mejores y peores escuelas.
— Disminuir la relación directa todavía existente entre los logros académicos y la procedencia socio-económica y cultural del alumnado.

Para ello, además de desarrollar políticas diferenciales para que en el sistema educativo reciba más quien más lo necesita, es necesario que se establezcan otras políticas en otros ámbitos, particularmente en el social, que reduzca las desigualdades socio-económicas iniciales. Con el objetivo de dar pautas hacia sistemas educativos más equitativos Marchesi y Martín (2014) recomiendan analizar las siguientes seis dimensiones:

1. *El contexto social y cultural de las escuelas,* y el impacto que tiene en el proceso de aprendizaje de su alumnado.
2. *El entorno familiar y sus procesos interactivos,* debido a que su impacto en el desarrollo y el aprendizaje en sus hijas e hijos es fundamental.
3. *Los recursos disponibles,* tanto en lo referente a las prioridades del gasto público, la distribución del gasto, y el gasto privado en educación. «La mayor inversión en educación incrementa las posibilidades de mejorar los medios disponibles, la oferta de actividades, los programas complementarios y un buen abanico de opciones» (Marchesi y Martín, 2014, p. 99).
4. *La organización del sistema educativo y la composición social de los centros.* Según lo que indican Marchesi y Martín (2014, p. 102):

   > La OCDE (2012) propone cinco recomendaciones que reducen el abandono escolar, benefician a los alumnos retrasados, mejoran la equidad y no entorpecen el progreso del conjunto de los alumnos: eliminar la repetición de curso; evitar la separación de los alumnos hasta la educación secundaria superior; gestionar la elección de escuela para evitar la segregación; diseñar itinerarios equivalentes en la educación secundaria superior que aseguren su finalización; y ayudar a las escuelas situadas en entornos desfavorecidos para que sus alumnos progresen.

5. *Los procesos de enseñanza y los logros de los alumnos,* a pesar de que los aspectos ya mencionados tienen un impacto importante en la equidad, y de ello es consciente el profesorado, hay factores dentro del ámbito escolar y de aula que van a ser muy relevantes a la hora de ir disminuyendo la brecha de la desigualdad. Entre ellos cabe desta-

car: las expectativas académicas que se tiene hacia cada uno de los alumnos y alumnas; el tiempo dedicado al estudio; la capacidad que tenga el centro educativo de responder de forma adecuada a la diversidad; el apoyo y orientación dado a las familias y al alumnado; y el sistema de evaluación.

6. *Los efectos sociales de la desigualdad,* en este ámbito es de destacar la influencia que puede tener el sistema educativo para disminuir la brecha de las desigualdades socioeconómicas, en particular en lo que se refiere a la movilidad educativa del alumnado y su transición del mundo escolar al laboral.

Pero, ¿cuáles son los pasos que nuestro sistema educativo está dando para ser cada vez más equitativo? En las próximas páginas analizaremos las últimas apuestas educativas que se están poniendo en marcha a través de la LOMCE, en el Estado español, y, a modo ilustrativo, el plan Heziberri 2020 en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

2.2. **La atención a la diversidad desde el marco de la LOMCE y Heziberri 2020**

Para conocer el marco legal en el que en estos momentos trabajan los y las docentes y profesionales de la educación debemos centrar nuestro análisis en varios documentos oficiales. A nivel estatal, el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero que establece el currículo básico de la Educación Primaria*, dentro de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE. Por su parte, analizaremos el marco del modelo educativo pedagógico de Heziberri 2020, en vigencia en la Comunidad Autónoma del País Vasco, y en particular, el *Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, que establece el currículo de Educación Básica*, abarcando la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria.

2.2.1. *La respuesta a la diversidad en el marco de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE*

Dentro del marco de la LOMCE, el fomento de la educación inclusiva queda contemplado en el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero*, y en el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre.* Ambos Decretos plantean el marco de referencia para responder a la diversidad en la escuela regular tanto en Educación Primaria, *Real Decreto 126/2014*, como en la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, *Real Decreto 1105/2014*.

A efectos del ámbito que nos compete, centraremos nuestro análisis en el *Real Decreto 126/2014* ya que desarrolla en su Artículo 9 el *Proceso de aprendizaje y atención individualizada* dentro del currículo básico de Educación Primaria. En el mismo, se hace referencia al especial énfasis que se debe poner en esta etapa educativa para atender de forma individualizada y personalizada en función de las necesidades de cada alumna y alumno. Para ello, se detalla la relevancia de establecer canales eficaces de acción en la *prevención de las dificultades de aprendizaje*, y la puesta en marcha de *mecanismos de refuerzo*. De esta manera, se hace hincapié en los pasos a llevar a cabo, como son los *diagnósticos precoces* tan pronto como se detecten las dificultades de aprendizaje, y el desarrollo de *mecanismos de refuerzo*, entre los que se indican *el apoyo en el grupo ordinario, los agrupamientos flexibles o las adaptaciones del currículo.*

Los colectivos que quedan contemplados dentro de este artículo son *el alumnado con necesidades educativas especiales, el alumnado con altas capacidades intelectuales y el alumnado que se incorpora de manera tardía al sistema educativo.*

Con respecto al *alumnado con necesidades educativas especiales* se plantea que la respuesta educativa que deben recibir se regirá por los principios de normalización e inclusión. De esta forma se quiere garantizar la *no discriminación* y la *igualdad efectiva*. Entre las medidas que se recomienda que los centros educativos pongan en funcionamiento para responder a este alumnado se encuentran las siguientes:

— *Identificación, valoración e intervención temprana*, desde el momento que se detecte las dificultades de aprendizaje.
— *Medidas curriculares y organizativas*, para responder a las necesidades educativas, teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, el fomento de la autonomía y el trabajo en equipo.
— *Adaptaciones significativas de los elementos del currículo*, cuando sea necesario, pero siempre teniendo como *objetivo el máximo desarrollo posible de las competencias clave*.
— *Evaluación continua y promoción,* que contemple los criterios establecidos en las adaptaciones curriculares significativas. En este caso, se hace mención especial al hecho de que los y las tutoras deben dar pautas claras para conocer cómo se puede fomentar el progreso en el aprendizaje de cada alumno o alumna, siempre que la situación lo aconseje, o sea una demanda de las familias.

En lo relativo al *alumnado con altas capacidades intelectuales*, el Real Decreto, al igual que pone énfasis en la necesidad de una detección temprana, detalla aquellas medidas fundamentales para responder de forma eficaz a su desarrollo educativo. En particular, se indican:

— *Los planes de actuación, programas de enriquecimiento curricular y flexibilización de su escolarización*, para que el o la alumna pueda desarrollar sus capacidades al máximo. De esta manera se pueden enriquecer los contenidos y las competencias con las de cursos superiores, o ampliar y profundizar los propios del curso de matriculación.

Pasando al último colectivo contemplado en el Decreto, para poder responder a las necesidades del *alumnado que se incorpora de manera tardía al sistema educativo*, se describen las siguientes medidas de actuación a llevar a cabo en los centros:

— *Escolarización en un curso inferior al que les corresponde por edad*, si el alumnado presenta un desfase curricular de *más de dos años.*
— *Medidas de refuerzo,* que se desarrollen con el objetivo de fomentar su inclusión escolar, y que recuperen su desfase, para que, en el caso de que sea posible, se incorporen en el curso que les corresponda por edad.

Para poder llevar a cabo esta labor, en el documento oficial, se indica que los equipos docentes trabajarán de forma coordinada en el diseño y aplicación de las medidas organizativas y curriculares a poner en marcha para responder a las necesidades educativas diversas del alumnado. En esta labor, adquiere un rol protagonista la *Comisión de Coordinación Pedagógica* del centro que debe:

— Elaborar la propuesta de criterios y procedimiento para realizar las adaptaciones curriculares.
— Coordinar los planes de refuerzo y apoyo.

2.2.2. *El fomento de la educación inclusiva y la atención a la diversidad dentro del marco Heziberrri 2020 de la Comunidad Autónoma del País Vasco*

Habiendo visto el marco legal que indica las pautas que el sistema educativo estatal debe cumplir, pasaremos a analizar la realidad del marco pedagógico en que se trabaja dentro de la Comunidad Autónoma del País Vasco, debido a que las competencias educativas son responsabilidad del Gobierno vasco. Para ello, estudiaremos el marco pedagógico del plan Heziberri 2020 (Gobierno vasco, 2014), y el *Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, que establece el currículo de Educación Básica*. También haremos mención al *Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva*, 2012-2016, desarrollado por el Gobierno vasco (2012) para establecer pautas de trabajo que permitan institucionalizar la educación inclusiva dentro del sistema educativo vasco.

Si comenzamos analizando el marco pedagógico de Heziberri 2020 (Gobierno Vasco, 2014) podemos percibir que se alinea con el concepto y definición de escuela inclusiva descritos en el capítulo 1. En particular, plantea que la respuesta educativa debe enfocarse más en el contexto escolar ordinario, en vez de en el individuo, haciendo hincapié así en la perspectiva social y curricular de las dificultades de aprendizaje. El objetivo del plan Heziberri en lo referente a la educación inclusiva es la de fomentar una escuela para todos y todas, innovadora para lograr el máximo desarrollo de la persona, donde interactúan múltiples factores. Para llegar a unos mayores niveles de inclusión se invita a todos y todas las miembros de la comunidad educativa a implicarse en procesos de reflexión que permita analizar las barreras a la presencia, la participación y los resultados de aprendizaje para ir disminuyéndolas e incluso eliminarlas.

Según se indica en el documento:

> Se asume como una posible definición de escuela inclusiva aquella que postulan autores comprometidos con la inclusión educativa: Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Echeita y Duk, 2008. La escuela inclusiva es aquella que garantiza que todos los niños, niñas y jóvenes tengan acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una educación de calidad con igualdad de oportunidades, justa y equitativa para todos y para todas. (Gobierno vasco, 2014, p. 47)

En este sistema educativo se pretende desarrollar espacios democráticos donde el alumnado potencie sus competencias para «*convivir, aprender, comprender, comunicar, relacionarse, actuar y proyectarse hacia los otros grupos*» (Gobierno vasco, 2014, p. 48). Para ello, se ve necesario fomentar el aprendizaje en grupos heterogéneos, a través de prácticas educativas que fomenten la interacción con otras personas y que han sido avaladas por la comunidad científica internacional, como es el caso de:

— «los grupos cooperativos,
— la docencia compartida en el aula,
— el trabajo colaborativo,
— los grupos interactivos,
— *la tutoría entre iguales,*
— *las tertulias dialógicas y*
— *el trabajo por proyectos.»*

(Gobierno Vasco, 2014, p. 48).

Todo esto requiere la implicación y formación del equipo docente, y el trabajo coordinado entre docentes y profesionales para organizar y planificar las acciones dentro del aula y establecer las formas de apoyo. La implicación de las familias se percibe también como indispensable, no sólo como medio para prevenir las dificultades, sino principalmente como una pieza fundamental que favorece y mejora el aprendizaje de sus hijos e hijas.

Dentro de este marco, se hace especial hincapié en tener altas expectativas hacia todo el alumnado durante toda su vida escolar, promocionando itinerarios acordes con sus necesidades, flexibles y diversos con el objetivo de que se puedan desarrollar las competencias requeridas para lograr la titulación y que permita que se continúe la formación a lo largo de la vida.

> El sistema educativo vasco debe movilizar recursos, crear espacios, tomar medidas, llegar a acuerdos para responder con calidad y equidad a las necesidades educativas de todo el alumnado de modo que todos y todas lleguen a desarrollar al máximo sus capacidades personales orientadas al logro de las competencias básicas previstas en el perfil de salida del alumnado. Desde este enfoque adquieren gran relevancia las estrategias metodológicas que posibilitan la interacción entre iguales en contextos normalizados y con variedad y calidad de estímulos para el aprendizaje, así como la atención personalizada al alumnado desde las tutorías y servicios de asesoría y orientación. (Gobierno Vasco, 2014, p. 48)

En este sistema se pretende fomentar la visión positiva de la diversidad desde sus distintas facetas: diversidad cultural, de capacidades, de orientación sexual, de género y de medios socioeconómicos. Y en particular, se ve prioritario poner especial atención en aquellos colectivos que están en riesgo de sufrir desigualdades y discriminación para que tengan un trato justo. Todo esto presenta un reto para el sistema educativo, donde será necesario contar con el profesorado, como pieza principal del cambio, junto con las familias, el entorno y la Administración.

Esto supone que la comunidad educativa del centro debe avanzar para:

> — Contar con un equipo docente estable, flexible y estratégico con proyectos compartidos que construyan la comunidad educativa en diversos niveles: aula, ciclo, etapa, centro y entorno comunitario, facilitando la participación democrática de muchos.
> — Construir una comunidad escolar acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada persona sea valorada en todas sus capacidades y potencialidades como fundamento primordial para asegurar el éxito escolar de todo el alumnado.
>
> (Gobierno Vasco, 2014, p. 50)

De esta manera, la coordinación y la planificación de los apoyos se debe basar en las necesidades del alumno o alumna y su desarrollo, preferentemente en contextos compartidos con su grupo clase, un grupo heterogéneo por naturaleza. Para ello, se hace hincapié en la coordinación entre docentes, particularmente el tutor o tutora, y profesionales. «Esto supone un replanteamiento de las intervenciones individuales y colectivas que se proporcionan en la actualidad y exige una reflexión para analizar si son prácticas inclusivas o aumentan las barreras al aprendizaje y limitan la participación del alumnado» (Gobierno Vasco, 2014, p. 52).

Pasando a analizar lo que se detalla en el *Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, que establece el currículo de Educación Básica,* que comprende la Educación Primaria y la Educación

Secundaria Obligatoria, se percibe que las *Medidas de respuesta a la diversidad* contempladas en el artículo 37, se enfocan, al igual que lo recomendado en la LOMCE, a la detección temprana de las *necesidades educativas de apoyo educativo*, y a las medidas de atención en el aula ordinaria. A diferencia del *Real Decreto 126/2014*, de ámbito estatal, los colectivos contemplados por el Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno vasco son los siguientes:

> — Necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad o de trastornos graves de conducta.
> — Dificultades de aprendizaje.
> — Altas capacidades intelectuales.
> — Incorporación tardía al sistema educativo.
> — Condiciones personales o de historia escolar.
> — Situaciones de desigualdad social.
> — Trastornos de Déficit de Atención e Hiperactividad.
>
> (Decreto 236/2015, pp. 35-36)

Con respecto a las medidas de respuesta, también se observan diferencias con los planteamientos de Heziberri 2020 (Gobierno Vasco, 2014). Por un lado, sí que se incluyen medidas que fomentan la interacción entre el alumnado, coherentes con Heziberri, pero por otro también se contemplan acciones recomendadas en la LOMCE, referidas a las adaptaciones curriculares.

> (...) la disposición de profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, la actuación conjunta de dos docentes en el aula, la tutoría personalizada, cambios metodológicos para enriquecer y diversificar las interacciones en el aula, los desdoblamientos de grupo, los apoyos fuera del horario lectivo, los planes de trabajo personalizado, el enriquecimiento curricular, las adaptaciones significativas o de ampliación del currículo, el retraso o adelanto del inicio de la escolarización obligatoria o la flexibilización del periodo de escolarización. (Decreto 236/2015, p. 36)

Con el objetivo de poder establecer estos cambios en el sistema educativo para que la respuesta a la diversidad sea más acorde con las necesidades del alumnado, el Gobierno vasco ha puesto en marcha distintas acciones. En primer lugar, desde el año 2001 se crearon los *Centros de Apoyo a la Formación e Innovación (Berritzegunes)* que tienen distintas funciones de apoyo para los centros educativos y docentes y profesionales que trabajan en ellos: ofrecen asesoramiento; formación; innovación, experimentación e investigación. En lo referente a la diversidad los y las profesionales del Berritzegune deben:

> Asesorar a los centros y al profesorado en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, asumiendo las tareas que se asigna a los Equipos Multiprofesionales en el Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales y las Órdenes que lo desarrollan. (Decreto 40/2009, p. 3)

Entre sus funciones se destacan la evaluación y valoración psicopedagógica y el diseño de adaptaciones curriculares para el alumnado diagnosticado con necesidades específicas de aprendizaje.

En segundo lugar, el Departamento de Educación, Política Lingüística e Investigación del Gobierno vasco diseñó y puso en marcha un Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en

el marco de una Escuela Inclusiva (Gobierno vasco, 2012). En base a los datos emanados de un análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) que se realizó en la Comunidad Autónoma del País Vasco, se plantearon los siguientes objetivos a desarrollar en miras a establecer un sistema educativo más inclusivo:

> 1. Potenciar en el sistema educativo vasco la generación de culturas, políticas y prácticas inclusivas en todos los ámbitos, desde la Administración educativa hasta el aula.
> 2. Fomentar que el centro escolar sea el motor del cambio a través del desarrollo de Proyectos Educativos, curriculares y de la planificación de las actividades de aula desde una perspectiva inclusiva.
> 3. Promover que el acceso al sistema escolar y las distintas transiciones que cada alumno y alumna experimenta en el sistema educativo prioricen el desarrollo competencial de la persona, para posibilitar el éxito de todo el alumnado.
> 4. Fortalecer el acceso al conocimiento, investigación y evaluación pedagógica como parte de una educación de calidad que mejore las competencias del profesorado y el desarrollo de prácticas innovadoras, eficaces e inclusivas.
> 5. Impulsar la participación y la colaboración de las familias y la comunidad en los centros educativos, así como la creación de redes que posibiliten una coordinación intencionada y sistematizada entre los diferentes agentes e instituciones.
> 6. Potenciar una nueva cultura de organización y gestión de los apoyos en los distintos niveles del sistema educativo, asumiendo los principios de la escuela inclusiva.
>
> (Gobierno Vasco, 2012, p. 29)

Este plan estratégico que se puso en marcha en 2012 con la idea de haber conseguido logros importantes para el 2016 está actualmente en plena vigencia, ya que todavía hay grandes aspectos que abordar para que el sistema educativo inclusivo vasco sea una realidad.

2.3. **Pasos a dar para avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos**

Habiendo hecho un recorrido de los pasos, en algunos casos más o menos acertados, con respecto a las prioridades del sistema educativo, tanto nacional como autonómico, con respecto a la inclusión y la atención a la diversidad, en este último apartado intentaremos hacer una revisión de los ámbitos en los que es necesario trabajar a la hora de avanzar a sistemas educativos más inclusivos. A continuación se presentan las que debieran ser las *palancas del cambio* que permitan que un sistema educativo desarrolle políticas, culturas y prácticas que fomenten la presencia, el aprendizaje, la participación y el logro académico de todo el alumnado (Ainscow, 2015).

Para ello, analizaremos los ámbitos en los que el documento de UNESCO/OREALC (2004) *Temario abierto sobre Educación Inclusiva* recomienda a las personas responsables de las políticas educativas que trabajen para llevar a cabo una buena transición hacia un sistema más inclusivo. El documento se centra en los siguientes factores:

1. La Gestión del Desarrollo de Políticas y Prácticas Inclusivas.
2. Desarrollo Profesional para una Educación Inclusiva.
3. La Evaluación Pedagógica como parte de una Educación de Calidad.
4. La Organización de los Apoyos en Sistemas Inclusivos.
5. La Participación de la Familia y la Comunidad en la Educación Inclusiva.

6. El Desarrollo de un Curriculum Inclusivo.
7. Gestión Financiera para Apoyar los Sistemas Inclusivos.
8. La Gestión de las Transiciones en el Proceso Educativo.
9. Iniciar y Mantener el Cambio en las Escuelas.

En la siguiente tabla, se presentan las recomendaciones claves para cada uno de los ámbitos nombrados.

Tabla 1

Recomendaciones clave para dar pasos hacia sistemas educativos inclusivos

1. La Gestión del Desarrollo de Políticas y Prácticas Inclusivas
— Los avances hacia una educación más inclusiva no ocurren de la noche a la mañana. Estos requieren de un proceso de cambio permanente basado en un conjunto de principios claramente articulados y han de ser vistos desde la perspectiva del desarrollo de la totalidad del sistema educativo. — Comenzar los cambios implica movilizar la opinión pública, construir consensos, realizar un análisis situacional, modificar la legislación y apoyar los proyectos locales. (…) — El proceso de cambio en sí requiere recursos financieros, humanos e intelectuales. Es importante identificar dichos recursos y establecer alianzas con los actores involucrados, así como con organizaciones internacionales y las ONG. (UNESCO/OREALC, 2004, p. 25)
2. Desarrollo Profesional para una Educación Inclusiva.
— El desarrollo profesional debe verse como parte de un enfoque de cambio sistémico. — La formación centrada en el desarrollo de la escuela puede ser particularmente potente durante las primeras etapas para avanzar hacia una educación más inclusiva. (…) — Hay un punto en el que será necesario revisar las estructuras de la formación de maestros. En particular, será necesario implementar una jerarquía de oportunidades de formación, de manera que todos los maestros sepan algo acerca de las barreras al aprendizaje y, algunos de ellos tengan la oportunidad de desarrollar un conocimiento más especializado. — Será necesario crear oportunidades de formación para educadores especiales para ayudarles a reorientar su rol hacia entornos inclusivos. — Los formadores de docentes también pueden necesitar oportunidades para reorientar su rol. Especialmente donde la educación común y la especial han estado tradicionalmente separadas. — Los esfuerzos de formación de los docentes deben ser planificados y sistemáticos y mantenerse en el tiempo. (UNESCO/OREALC, 2004, p. 43).
3. La Evaluación Pedagógica como parte de una Educación de Calidad.
— El objetivo de la evaluación es hacer posible que los docentes y escuelas den respuesta a una amplia diversidad de estudiantes. La evaluación ha de ayudar a los maestros a planificar para atender la diversidad en sus aulas y ayudar al desarrollo de las escuelas para que sean más inclusivas. — La mayoría de las evaluaciones más útiles pueden ser llevadas a cabo por los mismos docentes y es necesario poner a su disposición un amplio rango de técnicas a través de la capacitación. — Cuando la evaluación es realizada por un especialista, ésta debe proporcionar información para la toma de decisiones educativas respecto a cómo debe enseñarse a los estudiantes. Esto será más fácil si los maestros tienen acceso a los especialistas en la escuela misma y si trabajan en estrecha colaboración en la escuela. — Los padres, las familias y los alumnos mismos pueden hacer contribuciones importantes al proceso de evaluación. — Una evaluación temprana de las dificultades emergentes es esencial para llevar a cabo una intervención temprana. Una evaluación temprana no se refiere sólo a los primeros años de la vida del niño, sino también a la identificación de posibles problemas en cualquier edad. (UNESCO/OREALC, 2004, p. 59).

4. La Organización de los Apoyos en Sistemas Inclusivos.

— El apoyo incluye todo aquello que facilita el aprendizaje de los alumnos. Se refiere sobre todo a aquellos recursos que son complementarios a los que proporciona el maestro de la clase ordinaria.
— La forma de apoyo más importante es la que se proporciona a través de los recursos que están disponibles en cada escuela; niños que apoyan a niños, maestros que apoyan a maestros, padres que colaboran en la educación de sus hijos e hijas y comunidades que apoyan a las escuelas.
— En muchas situaciones será necesario el apoyo de profesores con conocimiento especializado, centros de recursos, otros profesionales de otros sectores, etc. Cuando existan estas formas de apoyo hay que asegurar que contribuyan de manera efectiva al desarrollo de un enfoque inclusivo. Esto podría significar reorientarlos para que brinden apoyo en el contexto de la escuela ordinaria.
— El apoyo debe llevarse a cabo de forma integral. Los diferentes servicios e instituciones han de trabajar juntos y no aisladamente. Esto puede significar que la creación de estructuras administrativas para los servicios a nivel local sean las mismas que para la administración de las escuelas. (UNESCO/OREALC, 2004, p. 75).

5. La Participación de la Familia y la Comunidad en la Educación Inclusiva.

— La participación de las familias y las comunidades es fundamental para asegurar una educación de calidad para todos. La educación no sólo es un tema de los profesionales.
— Las familias y las comunidades tienen derecho a participar y pueden hacer variadas contribuciones. En especial, ellas tienen un conocimiento de sus hijos que los profesionales no tienen.
— El desarrollo de la participación de la familia y la comunidad es un proceso paso a paso, que se basa en la confianza. Es necesario esforzarse para promover la participación de grupos marginados.
— Hay veces en que las familias y los grupos de la comunidad pueden asumir un liderazgo activo que favorezca una educación inclusiva.
— El derecho a participar de la familia puede incorporarse en la legislación o en el sistema local de administración escolar.
— La comunidad también puede involucrarse con éxito en el sistema local de administración escolar o en el sistema educativo en su conjunto.
— Las escuelas pueden asumir el rol de recurso para la comunidad ofreciendo servicios o actuando como base para otros servicios. (UNESCO/OREALC, 2004, p. 87).

6. El Desarrollo de un Curriculum Inclusivo.

— El curriculum debe estructurarse y enseñarse de forma que todos los estudiantes puedan acceder a él.
— El curriculum debe basarse en un modelo de aprendizaje que, de por sí, sea inclusivo. Debe ajustarse a diversos estilos de aprendizaje y enfatizar las competencias y conocimientos que sean relevantes para los estudiantes.
— El curriculum ha de ser suficientemente flexible para responder a las necesidades de ciertos estudiantes, comunidades y grupos religiosos, lingüísticos y étnicos u otros grupos específicos. Por lo tanto no debe prescribirse de manera *rígida* desde un nivel central o nacional.
— El curriculum debe tener niveles básicos a los que puedan acceder estudiantes que tienen diferentes niveles de competencia. El progreso en relación con el curriculo debe administrarse y evaluarse de manera que todos los estudiantes experimenten éxitos.
— Los curricula más inclusivos exigen más de los maestros, por lo que necesitarán apoyo para implementarlos con efectividad. (UNESCO/OREALC, 2004, p. 103).

7. Gestión Financiera para Apoyar los Sistemas Inclusivos.

— Todos los países enfrentan dificultades para encontrar suficientes fondos para la educación. Por tanto, es importante encontrar diferentes maneras de satisfacer las necesidades de los estudiantes que no requieren fondos ni recursos adicionales.
— Es importante establecer alianzas entre los gobiernos y otros proveedores potenciales de financiamiento.
— Debe superarse la separación entre el financiamiento de la educación especial y la ordinaria y desarrollar métodos alternativos para distribuir los fondos.

— Podría ser necesario financiar programas para superar las desventajas y equiparar oportunidades. — Los proveedores de fondos deberán tomar conciencia de las conductas estratégicas que presentan tanto las escuelas como otros actores, y usarlas para propósitos más inclusivos. — Podría ser necesario organizar sistemas de monitoreo para asegurar que los fondos y otros recursos se utilicen apropiada y efectivamente. — Aunque los sistemas de financiamiento difieren de un país a otro, muchos de los desafíos y muchas de las estrategias son similares. (UNESCO/OREALC, 2004, p. 119).
8. La Gestión de las Transiciones en el Proceso Educativo.
— Todos los estudiantes deben seguir un progreso fluido para entrar, avanzar y salir del sistema educativo formal. Cualquier barrera en las etapas clave de transición ha de ser identificada y removida. — La primera transición se produce entre el hogar y la escuela. Una transición fluida en esta etapa puede depender de una intervención temprana, la participación de la familia y la colaboración entre distintas instituciones. — Las transiciones durante el período de la educación obligatoria exigen la remoción de barreras estructurales, tales como procedimientos de evaluación rígidos y la repetición de grados. — La transición de la escuela al mundo post escolar puede requerir estrategias para ampliar el acceso a la educación superior, el uso cuidadoso de currícula orientados al trabajo, y el empleo con apoyo y aprendizaje en la empresa. — Una transición fluida en todas las etapas podría requerir procedimientos adecuados para transferir información y para planificar con tiempo lo que debiera ocurrir en la siguiente etapa. (UNESCO/OREALC, 2004, p. 133).
9. Iniciar y Mantener el Cambio en las Escuelas.
— El desarrollo de la educación inclusiva solo es posible si las propias escuelas se comprometen en convertirse en más inclusivas. La implicación de las escuelas en proyectos de inclusión es una forma poderosa de transformar la política nacional en realidad en la práctica. — Los proyectos pueden partir de las propias iniciativas de las escuelas o pueden ser iniciativas centrales en las que las escuelas se involucran. — Aunque cada proyecto funciona de manera distinta, entre las condiciones comunes que garantizan el éxito se encuentran tener responsabilidades claras, apoyo efectivo para las escuelas, mecanismos para el desarrollo de la práctica y una buena comunicación del proceso. No obstante, los proyectos deben desarrollarse en circunstancias que no son ideales. — Los proyectos requieren de estrategias que ayuden a las escuelas a cambiar sus culturas y sus prácticas. Esto implica que se capacite a los y las docentes para que puedan examinar sus prácticas y se involucren en procesos de resolución de problemas. — Las redes de escuelas y las colaboraciones entre escuelas son medios de apoyo entre ellas. Esto incluye la colaboración entre escuelas especiales y ordinarias. — Se deben evitar los errores comunes tales como reforzar perspectivas individualistas o la dependencia excesiva de profesionales externos. (UNESCO, 2001, p. 136)[4]

Nota. UNESC O/OREALC, 2004 y UNESCO, 2001.

[4] Traducción propia.

Últimos comentarios

Como se puede apreciar, el camino comenzado tiende a poner las bases de un sistema educativo inclusivo. No obstante, siguen existiendo desde el ámbito de las culturas, políticas y prácticas del sistema y la Administración una tensión latente entre esta apuesta por la inclusión, por un lado, y por otro, el fomento de perspectivas tradicionales que ponen el énfasis en el individuo y en el déficit.

Esto se puede percibir claramente en la tensión que aparece a la hora de llevar a la práctica la reforma educativa actual desde una perspectiva inclusiva. Tal y como aparece ilustrado en el marco pedagógico de Heziberri, se apuesta por ir eliminando las barreras a la presencia, el aprendizaje, la participación y el logro de todo el alumnado, independientemente de sus características personales, sociales, económicas y culturales.

No obstante, esto choca radicalmente con el mantenimiento de perspectivas tradicionales, como se vislumbra en la LOMCE, ponen el énfasis en el individuo, prácticas y formas de apoyo centradas en la perspectiva del déficit, donde el origen de las dificultades está en el alumno o la alumna, y el objetivo en la rehabilitación y en muchos casos, en la segregación.

Haciendo un análisis del sistema educativo actual, se observa que es un camino en el que se logran grandes avances, pero que van unidos a importantes vacíos en los que se debe seguir trabajando.

A continuación, habiendo observado los pasos a dar para lograr sistemas educativos más inclusivos es necesario poner ahora nuestro foco de análisis en el aula, y las prácticas y el apoyo que se puede organizar dentro de ella para responder a la diversidad del grupo.

Bibliografía

Ainscow, M. (2015). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. London: Routledge World Library of Educationalists series.

Boletín Oficial del Estado, BOE (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.*

Boletín Oficial del Estado, BOE (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.*

Boletín Oficial del Estado, BOE (2015). *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.*

Boletín Oficial del País Vasco, BOPV (2009). *Decreto 40/2009, de 17 de febrero, por el que se regula la estructura, organización y funcionamiento de los Berritzegunes.*

Gobierno Vasco (2012). *Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva, 2012-2016.* Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Gobierno vasco.

Gobierno Vasco (2014). *Heziberri 2020. Marco del Modelo Educativo Pedagógico.* Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Gobierno vasco.

Boletín Oficial del País Vasco, BOPV (2015). *Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currrículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.*

Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis.* Madrid: Alianza editorial.

UNESCO (2001). *Open File on Inclusive Education. Support Materials for Managers and Administrators.* Paris: UNESCO.

UNESCO/OREALC (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas.* Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago.

Capítulo 3

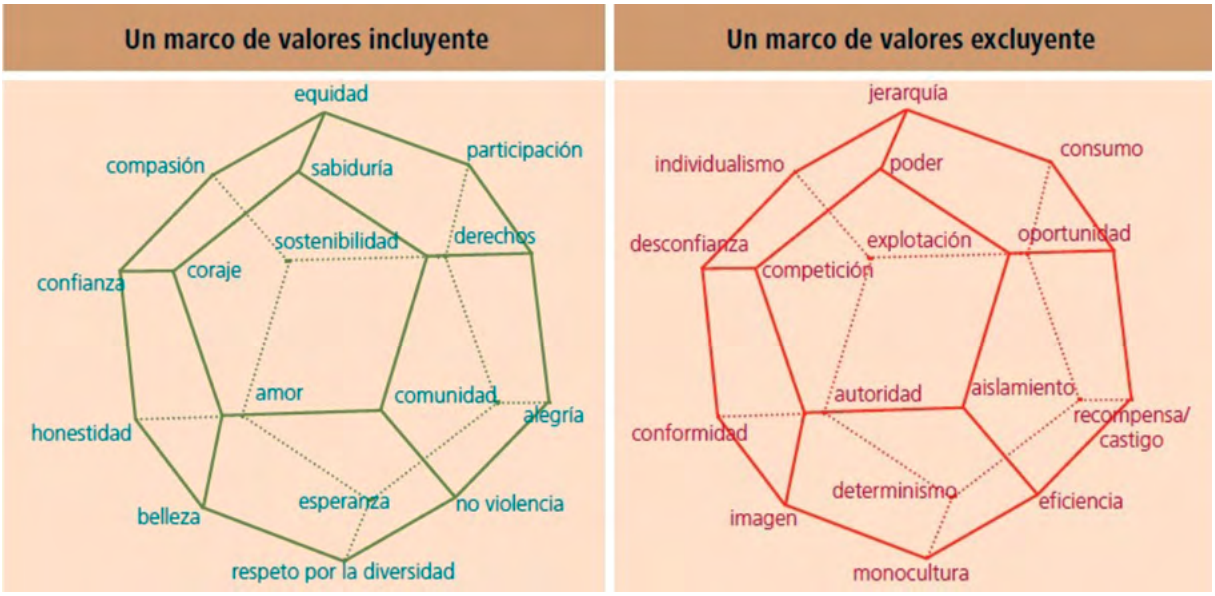
Desarrollar experiencias de enseñanza y aprendizaje inclusivas dentro del aula

En este capítulo consideraremos aquellos principios y valores en los que se debe basar una organización del aula y una metodología de enseñanza y aprendizaje inclusiva. A continuación analizaremos lo que implica el diseño universal para el aprendizaje y el fomento del aprendizaje personalizado en nuestra práctica. Seguidamente se considerarán aquellos aspectos que fomentan un clima de aula que acoge a la diversidad. Además profundizaremos en aquellas formas de organización y metodologías que fomentan el aprendizaje en aulas inclusivas, entre ellas, pondremos especial hincapié en el aprendizaje cooperativo, la tutoría y el apoyo entre pares, las tertulias dialógicas, los grupos interactivos, y el aprendizaje-servicio (ApS). Un aspecto fundamental es también el modo en que se realiza la evaluación. Para finalizar, pero no por ello menos importante, la organización y el desarrollo de experiencias de enseñanza y aprendizaje que responden a la diversidad requieren de una forma distinta de apoyo, así reflexionaremos sobre ello, y en particular sobre el rol de los y las profesionales y las familias en esta labor.

3.1. **Principios y valores en que se debe basar un aula inclusiva**

Como ya se ha ido comentando en los anteriores capítulos, las diferencias en el aula suelen ser percibidas como déficits, desviación de la norma y el motivo de las situaciones problemáticas que se dan dentro de ella. Esto se debe a una percepción de la diferencia basada en concepciones clínicas e individualistas. Ante esto, cuando la concepción de las diferencias se basa en una perspectiva social, o curricular, donde la fuente de las dificultades no está en el individuo, sino en el contexto, se comprende que la diversidad individual es un valor enriquecedor del aula, y se tiene el convencimiento de que todo el alumnado puede aprender (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006). Estas aulas se basan en los principios de equidad educativa y en la mejora de la convivencia.

Según se plantea en la ilustración, tomada de la *Guía para la educación inclusiva* (Booth y Ainscow, 2015), se necesita de todos estos *valores para el desarrollo educativo inclusivo.* No obstante, son cinco los que contribuyen decisivamente en el establecimiento de culturas, polí-



Nota. Booth y Ainscow, 2015, p. 32.

Figura 9

¿Qué valores deberían organizar nuestra convivencia y la forma de vivir juntos?

ticas y prácticas inclusivas tanto dentro del centro como del aula. Éstas son: *igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad, y sostenibilidad.*

— Al hablar de *igualdad* no nos referimos a que todo el mundo sea igual, sino que cada persona sea tratada «como de igual valor» (Booth y Ainscow, 2015, p. 26).
— Para formentar la *participación* se requiere de dos elementos, que la acción o la actividad de aula sea participativa, por un lado, y que la participación en sí misma sea un objetivo de aprendizaje. Esta participación será mayor en el caso de que se refuerce el sentido de identidad de la persona, al ser aceptada y valorada por quien es.
— El *respeto a la diversidad* se basa en poner en valor a los demás, mostrando un trato justo, y un reconocimiento de la contribución que cada persona hace a la comunidad.

> Una respuesta global a la diversidad da la bienvenida a la creación de diversos grupos y respeta la igual dignidad de los demás, independientemente de la diferencia percibida. (...) la diversidad un excelente recurso para la vida y el aprendizaje. (...) Un enfoque inclusivo de la diversidad implica la comprensión y oposición hacia *los peligros destructivos que equiparan diferencia con inferioridad.* (Booth y Ainscow, 2015, p. 27)

— La idea de *comunidad* fomenta el reconocimiento de que vivimos con otras personas, y que contar con relaciones de amistad y afecto es necesario para nuestro bienestar. Esta comunidad se construye a través de la colaboración, y una actuación colegiada y solidaria. «Está vinculada a un sentido de responsabilidad hacia los demás y con las ideas de servicio público, ciudadanía, ciudadanía global y reconocimiento de la interdependencia global» (Booth y Ainscow, 2015, p.27).

— Como quinto valor fundamental a trabajar en nuestras aulas, la *sostenibilidad* pone el énfasis en que debemos educar al alumnado para que adquieran modos de vida sostenibles, en comunidades y entornos sostenibles, tanto a nivel local como global. Así se fomentará la comprensión y el respeto por la naturaleza, comprometiéndonos por las generaciones futuras.

Pero para poner estos valores en acción, se necesita que la práctica en el aula se base en planteamientos inclusivos, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollen a través de interacciones. Esto requiere de docentes y profesionales que asuman el papel de mediadores de este proceso, y que alberguen expectativas altas hacia todo el alumnado, independientemente de su realidad (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

Según indica Duk (2003, p. 213) las *altas expectativas* que tengan las y los docentes hacia su alumnado es una clave fundamental para el éxito en sus aprendizajes.

> Existen suficientes evidencias que demuestran que, en la medida que los docentes confían en la capacidad de sus alumnos de obtener logros y éxitos en el aprendizaje, éstos desarrollan un concepto positivo de sí mismos que eleva su autoestima y los estimula a asumir nuevos riesgos durante su proceso de aprendizaje con una importante cuota de motivación al logro. Por el contrario, aquellos maestros que expresan bajas expectativas respecto de las posibilidades de desarrollo de sus alumnos, actúan consecuentemente con sus creencias y, por lo tanto, tienden a plantearles menores exigencias, les proporcionan menos refuerzos y apoyos, lo que finalmente limita sus oportunidades de participación y aprendizaje. Este hecho es especialmente crítico en el caso de aquellos niños, que por diversas causas, no progresan satisfactoriamente en la escuela: entre ellos, los alumnos con NEE.

Continuando con la relevancia del papel del docente dentro de un aula inclusiva, Hart (2007) considera que las y los docentes deben ejercitar un «pensamiento innovador», que ella define como:

> (...) trabajar sobre nuestro entendimiento previo de una situación —o del aprendizaje de una alumna— que nos preocupa, en el convencimiento y la expectativa de que, si lo hacemos, seremos capaces de descubrir nuevas formas de avanzar, incluso en las situaciones que parecen más imposibles. Para ello, nos hacemos preguntas que nos ayuden a liberar nuestro pensamiento para ver nuevas posibilidades. (Hart, 1996: xi, traducción propia)

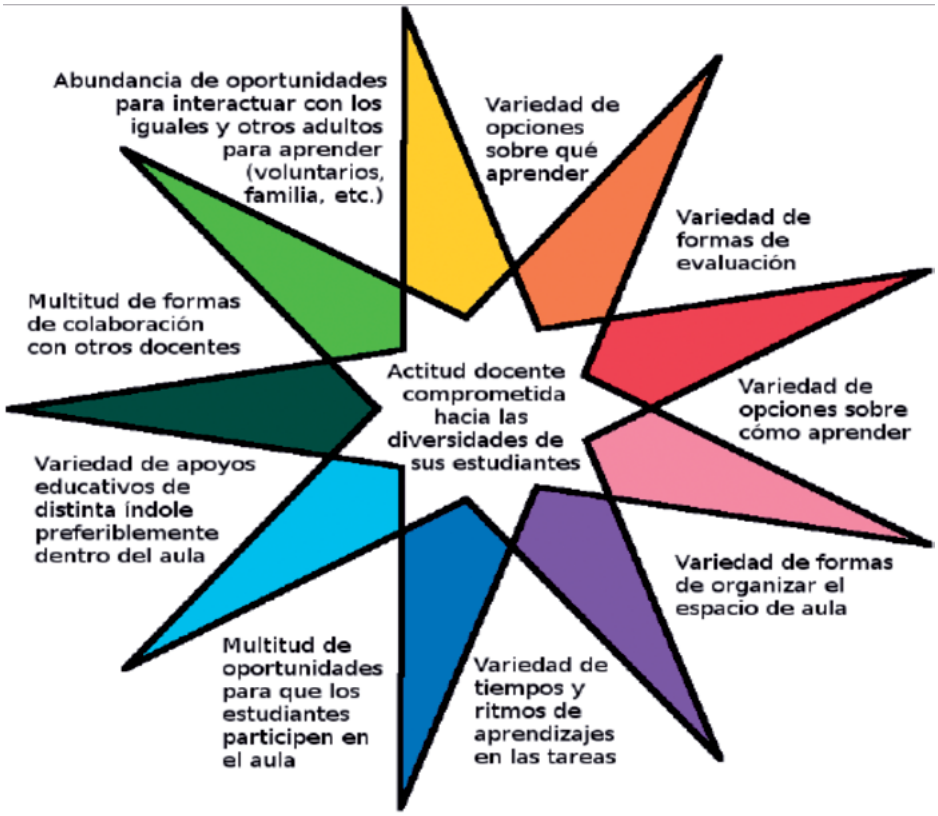
Según la «pedagogía conectiva» de Corbett (2001), el alumnado debe involucrarse en procesos de aprendizaje significativos que les permita desarrollar la capacidad de ser aprendices autónomos e independientes a lo largo de la vida. O'Hanlon (2003) subraya que las niñas y los niños deberían tener acceso a una diversidad de oportunidades de aprendizaje que fomenten todo su potencia, sus capacidades y que les permitan contribuir a la sociedad (López-Vélez, 2007).

Para lograrlo, la práctica docente se debe centrar en la personalización de la enseñanza, el fomento de la autonomía, y el conocimiento de la «ecología del aprendizaje» del alumnado (Coll, 2013a). A través de *la personalización de la enseñanza* se pretende adecuar lo que se enseña y el modo en que se hace a las características personales del alumnado, creando las condiciones que capaciten su accesibilidad cognitiva y fomentando sus competencias al máximo de sus posibilidades (Montero, Etxabe y López, 2017). Con este objetivo, las y los docentes, a la

hora de planificar su enseñanza, deben considerar las «trayectorias de aprendizaje» del alumnado (Coll, 2013b), es decir, tener en cuenta los contextos donde aprenden, que son variados, sus intereses, motivaciones, y sus características y necesidades personales.

> (...) se tiende a confundir aprendizaje personalizado con aprendizaje individualizado, es decir, trabajar solo, por lo que es necesario aclarar esta posible confusión. «Aprendizaje personalizado» es un concepto positivo, ya que nos ofrece la oportunidad de preguntarnos cómo aprende mejor cada chico o chica, y de ahí poder plantear una experiencia educativa significativa para cada persona, y **no solo para aquellas con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (DID) sino para todo el alumnado en general**. Por el contrario, se debe tener cuidado con el «aprendizaje individualizado» porque puede hacer que aquellas personas con DID acaben excluidas de la programación y la propuesta del aula. (Montero et al., 2017, p. 47)

Otro aspecto donde poner el énfasis es en el *fomento de la autonomía del alumnado en su aprendizaje.* Hay que establecer las condiciones en el aula para que la alumna o alumno desarrolle sus «estrategias de autorregulación del aprendizaje» (Montero et al., 2017), Así, se le proporciona al alumnado la posibilidad de que reflexione sobre su propio aprendizaje, y se haga consciente de su forma de aprender, y la finalidad de lo que aprende. Esto también le hace capaz de saber cuándo necesita ayuda, y cómo y a quién pedírsela (Coll, 2013b).


Abundancia de oportunidades para interactuar con los iguales y otros adultos para aprender (voluntarios, familia, etc.)
Variedad de opciones sobre qué aprender
Variedad de formas de evaluación
Multitud de formas de colaboración con otros docentes
Actitud docente comprometida hacia las diversidades de sus estudiantes
Variedad de opciones sobre cómo aprender
Variedad de apoyos educativos de distinta índole preferiblemente dentro del aula
Variedad de formas de organizar el espacio de aula
Multitud de oportunidades para que los estudiantes participen en el aula
Variedad de tiempos y ritmos de aprendizajes en las tareas

Nota. Echeita, Martín, Simón y Sandoval (2016). Sección 5. Aulas inclusivas para todos y todas. Apoyos educativos en el aula: el rol del profesor de apoyo en el marco de una escuela inclusiva, p. 5.

Figura 10

Factores relacionados con la creación de un aula inclusiva

Con el objetivo de fomentar en el alumnado esta «identidad de aprendiz» que le hace conocedor de su forma de aprender y capaz de regular su propio aprendizaje, el foco de la práctica del aula se centrará en fomentar en el alumnado la reflexión y profundización sobre sus experiencias de aprendizaje que se dan en diversos contextos que forman su «ecología del aprendizaje». A través de esta reflexión, se irán desarrollando las competencias genéricas y transversales que van a necesitar para ser personas preparadas y dispuestas a seguir aprendiendo a lo largo de su vida.

> (...) la importancia creciente del aprendizaje a lo «largo» y a lo «ancho» de la vida, y la tendencia creciente a la «informalización» del aprendizaje que ello supone. (...) el hecho de que las personas nos veamos obligadas a satisfacer continuamente nuevas necesidades de aprendizaje, a lo largo y ancho de la vida, otorga una especial relevancia a la adquisición de competencias genéricas y transversales relacionadas con la capacidad para aprender. (Coll, 2013a, p. 32)

Todo ello nos lleva a reflexionar en los próximos apartados sobre esas condiciones que favorezcan experiencias de enseñanza y aprendizaje inclusivas dentro del aula, condiciones que se visualizan como variadas, diversas, como se observa en la siguiente ilustración. Así, el alumnado siente que sus características, motivaciones y necesidades son contempladas y respondidas, que desarrolla su propia autonomía como aprendiz y las competencias para seguir explotando su potencial a lo largo de la vida.

3.2. **Diseño universal para el aprendizaje**

Tal y como se ha indicado en el apartado anterior, cada alumna y alumno trae al aula una mochila llena de sus conocimientos previos, sus inteligencias, intereses, motivaciones, ritmos de aprendizaje, experiencia de vida, etc., que si no se tienen en cuenta a la hora de concebir el currículo y al planificarlo, difícilmente va a poder favorecer el desarrollo de la autonomía y de las competencias del alumnado al máximo de sus posibilidades.

A esto quiere dar respuesta el *Diseño Universal del Aprendizaje* (DUA):

> *Diseño Universal*, marco general que agrupa las condiciones que deben cumplir los entornos, bienes, productos, servicios, objetos, herramientas y dispositivos para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas de la forma más autónoma y natural posible. Este modelo fue descrito por Ron, L. Mace (1985), arquitecto y profesor universitario usuario de sillas de ruedas (NCUD, 1997) (cit. en Echeita et al., 2016, Sección 5, p. 3).
>
> El diseño de materiales y actividades didácticas que permiten que personas con grandes diferencias en sus habilidades para ver, oír, hablar, moverse, leer, escribir, comprender el lenguaje, atender, organizar, participar y recordar, logren metas de aprendizaje.
>
> (Orkwis y McLane, 1998 cit. AAIDD, 2011, p. 273)

Aunque en la literatura lo podremos encontrar bajo varios planteamientos «el Diseño Universal de Aprendizaje, DUA (CAST, 2011), Diseño Universal para la Instrucción, DUI (Scott, McGuire y Shaw, 2001) y Diseño Universal en Educación (Burgstahler, 2007)» (Echeita et al., 2016, Sección 5, p. 3), el objetivo es diseñar un currículo donde se dé respuesta a todo el alumnado, evitando en la mayoría de los casos tener que hacer adaptaciones individuales.

> Como muchas otras buenas ideas, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) es, de entrada, muy simple: se trata de pensar en las necesidades de **todo** el alumnado que, en este momento, participa en entornos normales y en aquel alumnado que podría ser que participara, en un futuro, de estos entornos; y se trata de diseñar el currículo, los materiales, los métodos y los entornos, considerando todas las dimensiones de las necesidades educativas de todo el alumnado, de manera que se pueda proporcionar apoyo a cada uno de los alumnos de forma tan apropiada y consistente como sea posible. (CAST, 2008 citado en Echeita et al., 2016, Sección 5, p. 4)

Como se deriva de la definición, el DUA plantea que el currículo, desde su concepción, tiene que responder a las necesidades educativas de toda alumna y alumno. Desde su diseño, es el *currículo el que debe adaptarse,* no la persona. Y para ello, la planificación del aprendizaje se realizará bajo los *principios de flexibilidad y elección de alternativas,* cuanta más variedad de opciones se planifiquen se responderá mejor a las características de los y las estudiantes, y el aprendizaje será *accesible* para todo el mundo (Echeita et al, 2016).

Tres son los principios que guían el DUA (CAST, 2013):

— *Principio I. Proporcionar múltiples medios de representación, el «¿qué?» del aprendizaje*
No existe un único medio para dar información, según las características del alumnado hay diversos y variados medios que son adecuados para presentar el aprendizaje.
— *Principio II. Proporcionar múltiples medios de expresión, el «¿cómo?» del aprendizaje*
Tampoco existe un único modo infalible para expresar lo que se está aprendiendo, son diversos las medios que pueden ser útiles para que el alumnado pueda hacerlo.
— *Principio III. Proporcionar múltiples medios de compromiso, el «¿por qué?» del aprendizaje.*

El uso de medios diversos para motivar, enganchar al alumnado y hacerle comprender la finalidad del aprendizaje es necesario.

Tabla 2

Pautas para el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)

Pautas para el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)		
Principio I. *Proporcionar múltiples medios de representación* (el «¿qué?» del aprendizaje)	Principio II. *Proporcionar múltiples medios de expresión* (el «¿cómo?» del aprendizaje)	Principio III. *Propocionar múltiples medios de compromiso* (el «¿por qué?» del aprendizaje)
1. Proporcionar diferentes opciones para la percepción.	4. Proporcionar opciones para la interacción física.	7. Proporcionar opciones para captar el interés.
2. Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos.	5. Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación.	8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.
3. Proporcionar opciones para la comprensión.	6. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.	9. Proporcionar opciones para la auto-regulación.

Nota. Elaboración propia en base a CAST, 2013.

En la tabla se observa que al aplicar los principios del DUA en el desarrollo curricular se disminuyen muchas barreras al aprendizaje, la participación y el logro que encuentra el alumnado. Esto se consigue proporcionando distintos medios para representar la información, al igual que para que el alumnado exprese sus aprendizajes y se implique con ellos.

> Históricamente, la información sobre el contenido, especialmente en áreas académicas básicas, ha sido presentada en formatos impresos (libros de texto, fichas de trabajo) y clases. Los alumnos que no pueden leer bien o que tienen dificultades de memoria o atención, incluyendo a los alumnos con DI, no tienen acceso al contenido que se presenta exclusivamente a través de estos medios y, por tanto, no tienen la oportunidad de aprenderlo. (...) El DUA contribuye al progreso del currículo educativo general al garantizar que todos los alumnos pueden acceder a la información sobre el contenido académico, pudiendo proporcionar evidencia de su aprendizaje a través de varios medios. Promueve la flexibilidad en la representación del contenido (cómo los materiales educativos presentan el contenido), en la presentación del contenido (cómo lo profesores y materiales presentan el contenido) y en la demostración del dominio del contenido (cómo los estudiantes demuestran su conocimiento). (AAIDD, 2011, pp. 273-274)

Todo esto requiere que el diseño del currículo sea más amplio, desde su concepción general, un *currículo multinivel,* que responda de forma más adecuada a las características y necesidades del alumnado, y que permita que la planificación del aprendizaje se realice utilizando *nuevos y diversos sistemas de aprendizaje.* Con estos principios en mente, *la adaptación* que se deba realizar del currículo debe pasar por un proceso de modificación que vaya desde lo general, hasta lo particular. Para ello, el diseño curricular se adaptará, primeramente al contexto del centro educativo, en segundo lugar, a las características del contexto del ciclo, el nivel, y el aula en particular, y en el último nivel, cuando sea necesario, adaptarlo a las características personales del alumno o alumna concreta.

3.3. **Clima de aula que acoge a la diversidad**

Otro de los aspectos fundamentales para poder establecer una experiencia de enseñanza y aprendizaje gratificante y significativa es crear un clima de aula que favorezca que todo el alumnado, independientemente de sus condiciones personales, sociales, culturales y económicas, entre otras, se sienta que pertenece, que participa, que aprende y logra los máximos avances académicos según sus potencialidades (Montero et al., 2017).

En base a los valores inclusivos, ya descritos en un apartado anterior, un aula inclusiva es aquella donde se establecen amplias redes y sólidas relaciones de colaboración, interdependencia y apoyo mutuo. En estas aulas, la labor docente y su actitud son fundamentales, ya que debe hacer sentir bienvenido a cada niño, niña y sus familias, y saber potenciar sus características para enriquecer la dinámica de la clase. Estas aulas se caracterizan, además, por sobrepasar los muros de la escuela, abriéndose a la comunidad, a su entorno, propiciando espacios y momentos de encuentro y comunicación con otras personas del vecindario, de organizaciones de la zona, y otros agentes educativos externos (Echeita et al., 2016).

Son aulas que se caracterizan porque acogen a la diversidad, fomentando en cada estudiante el sentimiento de comunidad y de pertenencia a su grupo. Las necesidades individuales del alumnado son utilizadas como recursos que enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje del aula, donde las emociones de cada niña y niño tienen un protagonismo central. El

apoyo se realiza dentro del aula, con el objetivo de establecer las condiciones óptimas que hagan que cada estudiante pueda tener un aprendizaje significativo para su vida.

La filosofía del aula se basa en el convencimiento de que todo el alumnado pertenece al aula y a sus docentes, y puede aprender dentro de ella. Por ello, se organizan las condiciones y se ofrecen a todos sus miembros oportunidades diversas, accesibles y adecuadas para que puedan aprender y tener los máximos logros a los que puedan acceder.

Al analizar los procesos de aprendizaje del alumnado, Kugelmass (2001) indica que las aulas inclusivas comparten una filosofía y una creencia común en el valor de la diversidad. La autora subraya que las y los docentes inclusivos tienen un fuerte compromiso por responder a las características diversas de su alumnado. La cultura inclusiva de un aula, según su análisis, se debe caracterizar porque el alumno o alumna sea protagonista, «una cultura escolar que pone al alumnado en el centro de la toma de decisiones educativas» (Kugelmass, 2001, p. 47, traducción propia).

Al hilo de esto, Corbett (2001) considera que las y los docentes deben analizar de forma crítica la «profunda cultura de la inclusión», para detectar si cada niña y niño se sienten incluidos, o por el contrario, sufren exclusión. Además, es necesario que la inclusión sea responsabilidad y la preocupación de todo el centro educativo. A su vez, cada docente debe ser un modelo de comportamiento para sus estudiantes. Si se quiere responder a cada estudiante individualmente, se deben crear climas de aula donde las relaciones entre docentes y alumnado se basen en el respeto mutuo y la comunicación, y sean relaciones más personalizadas.

> Los patrones atribucionales de los alumnos se van construyendo a partir de la interpretación que ellos mismos dan a su conducta, pero muy especialmente a través de la que reciben de las personas cuya opinión les merece crédito y, en el ámbito educativo, estas figuras son ante todo los profesores (...) El conjunto de las actuaciones de los docentes son, desde este punto de vista, importantes, pero cobran especial importancia aquellas que tienen un carácter de evaluación. (...) El conocido **fenómeno de la profecía autocumplida** (Rosenthal y Jakobson, 1968) pone de manifiesto cómo las atribuciones de mayor o menor competencia a los alumnos y las expectativas que ello genera acaban influyendo en los resultados académicos que éstos alcanzan. (...) (Marchesi y Martín, 1998, pp. 337-338)

Además de la figura del docente, la construcción de un clima de aula que acoge a la diversidad debe ser cuidada a través de las acciones que se llevan a cabo en el día a día del aula. Por un lado, se recomienda que las reglas del aula sean acordadas entre todos los miembros del grupo. En ellas, se deben comunicar de manera clara e intencionada, los derechos de cada alumno y alumna. También deben garantizar un trato justo y un respeto mutuo.

Con respecto a las estrategias inclusivas en el aula, es necesario que las rutinas estén acordadas junto con las niñas y los niños, y que cada cual tenga un rol y unas responsabilidades que cumplir dentro del grupo-clase. En lo relativo a la organización, ésta debe ayudar a sacar el máximo rendimiento posible a los recursos disponibles:

— Que el espacio físico permita los recursos sean accesibles a todo el alumnado y que éste se pueda mover sin dificultad por toda la clase.
— Que existan distintas áreas de aprendizajes.
— Que los paneles y corchos ofrezcan información útil, clara y accesible para todo el alumnado (incluso mediante sistemas de lectura fácil si es necesario), que sean el espa-

cio donde se expongan los trabajos hechos por los estudiantes, y que proporcione un refuerzo de lo aprendido.
— Que se disponga de una biblioteca de aula (también accesible al nivel de lecto-escritura de todo el alumnado).
— Que el alumnado cuente con lugares preparados explícitamente para que se sienta tranquilo, se relaje y pueda expresar sus emociones.

Ahondaremos en las formas de organización y las metodologías de aula en el siguiente apartado.

3.4. **Formas de organización y metodologías que fomentan el aprendizaje en aulas inclusivas**

3.4.1. *Formas de organización y agrupación en el aula*

Como se acaba de indicar, para que un aula esté diseñada con la atención a la diversidad como eje transversal, las y los estudiantes deben contar con una clase que les proporcione múltiples posibilidades y opciones donde poder elegir entre distintos espacios, actividades, niveles y estrategias de aprendizaje (Echeita et al., 2016).

> El entorno del aula jamás es neutro. Su estructuración y los elementos que lo configuran comunican al individuo un mensaje que puede ser coherente o contradictorio, con el que el educador quiere hacer llegar al niño. El educador no debe conformarse con el entorno tal como le viene dado. Debe comprometerse con él, debe incidir, transformar, personalizar el espacio donde desarrolla su tarea, hacerlo suyo. (Morales, 1982, cit. Echeita et al., 2016, Sección 5, p. 1)

Según indica Morales, es fundamental que cada docente se «apropie del espacio del aula», asignando un significado pedagógico al modo en que decide distribuir los espacios, los tiempos y los recursos metodológicos. Debe aprovechar la oportunidad de crear espacios educativos flexibles, que no solo se limite al espacio físico de la clase, sino que se pueda extender a los pasillos y el patio, como ámbitos educativos. En ellos, hay que hacer sentir al alumnado que puede aprender de sus iguales, y a su vez, contribuir en el aprendizaje del resto (Echeita et al. 2016).

La organización del aula cuyo eje es la diversidad proporciona oportunidades para que cada niña y niño disfruten de un aprendizaje ajustado a sus capacidades, inteligencias múltiples e intereses personales a través de propuestas metodológicas diversas, y de un sistema de evaluación que valore y tenga en consideración las diferencias individuales. Se debe poner especial cuidado en ofrecer (Echeita et al. 2016, Sección 5, p. 2):

— ***Variedad*** de opciones sobre qué y cómo aprender, de materiales y medios (las ubicuas TIC), de formas de expresión y de oportunidades para comunicar lo aprendido.
— ***Diversidad*** de formas de organización del espacio dentro del aula (por ejemplo, mediante talleres y rincones) y del tiempo y ritmo de aprendizaje (más a quien más lo necesita).
— ***Riqueza*** de estímulos y de espacios coordinados de aprendizaje.

— Disponibilidad para reconocer los ***«fondos de conocimiento y de identidad»*** de los alumnos y sus familias.
— ***Abundancia*** de oportunidades que el alumnado tiene para interactuar con sus iguales, para pensar juntos, dialogar, disfrutar y apoyarse en el aprendizaje mutuamente, en parejas, en pequeños grupos o en gran grupo.
— ***Múltiples formas*** de contextualizar lo que se está aprendiendo (...) a través de experiencias reales y metodologías que promuevan procesos de investigación y experimentación, integrando y aplicando, a problemas de la vida cotidiana, las competencias aprendidas (conocer, hacer y ser) para desarrollar ***todas las inteligencias.***

En respecto al *uso de distintos agrupamientos,* Pujolás (2008) indica que se debe romper en las aulas con la «fantasía de la homogeneidad», muy extendida todavía y que no responde a la realidad. Asumiendo, por ello, que nuestros entornos educativos están caracterizados por la diversidad, es fundamental que la «lógica de la heterogeneidad» sea la base del quehacer educativo. Esta lógica aboga por la convicción de que el alumnado diverso puede aprender y funcionar eficazmente en grupos heterogéneos, donde las experiencias educativas se enriquecen gracias a la diversidad que aporta el alumnado.

Por ello, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF, 2012), recomienda *los grupos heterogéneos y flexibles:*

> Los *grupos heterogéneos* son una forma de agrupamiento que consiste en crear equipos en los que haya estudiantes con diferentes capacidades, desde aprendices a expertos en un tema específico, o con diferentes niveles de habilidad. Estos equipos pueden realizar tareas en común de tal manera que aprenden a organizarse, compartir conocimientos y capacidades y llegar a un buen resultado común.
>
> Los *agrupamientos flexibles* consisten en realizar diferentes grupos dentro de la misma aula, en función de la actividad que se proponga (...) y de las afinidades que los alumnos tengan. (...) En los agrupamientos flexibles los alumnos se relacionan y, además trabajan a su propio ritmo de aprendizaje, así los alumnos se juntan para realizar una actividad determinada sin necesidad de pertenecer a un mismo nivel educativo. De esta forma se favorecen la comunicación y las relaciones interpersonales, lo que genera un clima de participación que facilita dinámicas de trabajo dentro del mismo grupo. (INTEF, 2012, pp. 14-15)

En resumen, la organización del aula y de las prácticas que en ella se desarrollen debe fomentar el diálogo y la colaboración entre docentes y alumnado, y entre los y las estudiantes. A través de estas interacciones se promueve la comprensión de las diferencias individuales, en cuanto a las emociones, los intereses, las motivaciones, las inteligencias, y ritmos de aprendizaje, entre otros aspectos. El principio de flexibilidad debe ser el eje conductor de la planificación de la enseñanza y el aprendizaje en el aula, donde se fomenten las redes de apoyo natural, entre iguales, y donde los recursos del aula estén organizados de tal manera que apoyen el desarrollo de las competencias de cada alumno y alumna. El apoyo se define como todas las actividades que aumentan la capacidad de las escuelas y las aulas para que respondan a la diversidad de los y las alumnas (Booth y Ainscow, 2015), con el objetivo de que dentro del aula ordinaria se puedan conseguir los máximos resultados de aprendizaje al que cada estudiante pueda llegar.

Con respecto al modo de agrupar dentro de la clase, es fundamental ser flexible y favorecer los cambios de grupo entre el alumnado. El *principio de heterogeneidad* guiará la forma de

organización de los grupos, teniendo cuidado en no etiquetar a nadie por sus características, «lento/a», «movido/a», «trasto»… Se cuidará que las rutinas del aula sean acordadas por todo el mundo y estén bien establecidas. También se garantizará que cada persona tenga la oportunidad de responsabilizarse de algunos aspectos del aula y de liderar algún grupo. La distribución del aula se planificará con un sentido pedagógico, preparando materiales que favorezcan el trabajo en grupo, actividades graduadas, para que el alumnado pueda ir avanzando en sus competencias, y fomentando el aprendizaje dialógico y cooperativo.

En los próximos apartados profundizaremos en estas propuestas metodológicas, nos centraremos en las metodologías de aprendizaje cooperativo, el aprendizaje dialógico y el aprendizaje-servicio. Se debe indicar que no se pretende ser exhaustivo, ya que las que se presentan no son nada más que una muestra del tipo de metodologías activas avaladas por la comunidad científica internacional que se han demostrado ser eficaces en el fomento del aprendizaje y el logro académico del alumnado diverso.

3.4.2. *Cooperación entre el alumnado: aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales*

Como primer grupo de metodologías que es recomendable poner en práctica dentro de una aula inclusiva, se deben destacar aquellas que fomenten la cooperación entre el alumnado. A través de la promoción de interacciones de cooperación, los y las estudiantes no sólo aprenden de su docente, sino también de sus pares, es decir, el resto de compañeros y compañeras se convierten así en educadores (Durán, Coll y Valdebenito, 2015; Pujolàs 2004, 2008).

Según Damon y Phelps (1989, cit. Marchesi y Martín, 1998), se puede estructurar la cooperación entre el alumnado de tres formas distintas: la tutoría entre iguales, la colaboración entre iguales y el aprendizaje cooperativo.

> — En la tutoría entre iguales, un alumno, que muestra una competencia mayor en la tarea objeto de aprendizaje, enseña a otro que tiene menor nivel.
> — En el segundo caso, dos o más alumnos de igual nivel de aprendizaje trabajan juntos en la misma actividad.
> — Por su parte, en el aprendizaje cooperativo un grupo de alumnos de niveles heterogéneos realiza una tarea conjunta con una distribución de las responsabilidades y una planificación de las actuaciones previas.
>
> (Marchesi y Martín, 1998, p. 347)

A continuación nos centraremos en dos de ellas, el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales, como dos formas estructuradas de planificar la experiencia de enseñanza y aprendizaje a través del apoyo entre los alumnos y alumnas de una forma estructurada (Montero et al., 2017).

3.4.2.1. *El aprendizaje cooperativo*

Según indica Pujolàs (2008), el aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de grupos de entre 3 y 5 miembros, que se caracterizan por ser heterogéneos con respeto al género, rendimiento, ritmos, intereses, motivaciones, lengua materna, cultura, etc. Estos grupos, denominados «grupos base», se organizan con el objetivo de que sus miembros puedan potenciar al máximo sus interacciones, maximizando así el aprendizaje tanto del grupo como el de cada uno de sus miembros. Cada niño y niña que forma parte del grupo base tiene una doble labor: por un lado aprender, y por otro, contribuir al aprendizaje de sus compañeras y compañeros. Cada docente tiene también en mente una doble finalidad a la hora de organizar el aprendizaje de forma cooperativa, que el alumnado desarrolle sus competencias y aprenda los contenidos; y que aprendan a trabajar en equipo, como un contenido más a adquirir.

En una de sus obras Pujolàs (2008), entre las 9 ideas clave del aprendizaje cooperativo, indica:

1. Las escuelas y las aulas inclusivas son imprescindibles para configurar una sociedad sin exclusiones.
2. Hay que saber gestionar la heterogeneidad de un grupo clase, en lugar de ignorarla o reducirla.
3. Introducir el aprendizaje cooperativo equivale a cambiar la estructura de aprendizaje de un aula.
4. La cohesión del grupo es una condición necesaria, pero no suficiente, para trabajar con equipos cooperativos dentro de la clase.
5. Las estructuras cooperativas aseguran la interacción entre los estudiantes de un equipo.
6. El aprendizaje cooperativo es también un contenido que hay que enseñar.
7. El aprendizaje cooperativo facilita y potencia el desarrollo de algunas competencias básicas.
8. El grado de cooperatividad de un equipo depende del tiempo que trabajan juntos y de la calidad del trabajo en equipo.
9. El aprendizaje cooperativo es una forma de educar para el diálogo, la convivencia y la solidaridad.

A través de este aprendizaje, los y las alumnas trabajan en equipo para cumplir con unos objetivos a través de tareas compartidas. Para lograr estos objetivos se dan cuenta de que es necesario que también sus compañeras y compañeros los logren. Por ello, tienen que buscar resultados que beneficien a todos y cada uno de los miembros del grupo (Duk, 2003).

No obstante, como apunta Pujolàs (2004, 2008), trabajar en equipo también es un contenido a aprender, y requiere de una planificación cuidadosa para conseguirlo. Para ello, los y las docentes necesitan planificar tareas o actividades que requieran de cooperación, y que cada miembro asuma un rol determinado en el equipo. En la base de la organización está la buena elección y diseño del grupo, debe cuidarse que haya una heterogeneidad, donde cada miembro pueda contribuir desde su nivel al grupo, y puedan ayudarse. Además, el tamaño debe ser adecuado para el tipo de tareas planteadas. Dentro del trabajo a realizar por el equipo se les ayuda dando pautas para que puedan desarrollar sus habilidades de comunicación, organización, planificación, toma de decisiones, y otras capacidades necesarias para trabajar en equipo. Esto además debe unirse a unos criterios y procedimientos de evaluación que puedan valorar

de forma adecuada el proceso llevado a cabo por el grupo y los logros de aprendizaje, tanto del equipo como de cada uno de sus miembros (Duk, 2003).

En la siguiente ilustración se presentan unas pautas para organizar los grupos heterogéneos:

Nota. Pujolàs, 2008, p. 193.

FIGURA 11

Formación de equipos heterogéneos

Sin embargo, organizar la actividad del aula a través del trabajo cooperativo no está exento de dificultades a tener en cuenta (Martín y Marchesi, 1998):

— Primeramente, la dificultad de encontrar un equilibrio adecuado dentro de los grupos heterogéneos. Esto requiere por parte de la o el docente de un esfuerzo y un conocimiento profundo de las formas de ser de cada miembro de la clase y de sus relaciones dentro del grupo.
— En segundo lugar, es fundamental poder hacer un seguimiento adecuado del proceso de aprendizaje de cada alumno o alumna individualmente. Para ello, es necesario que, incluso en estructuras cooperativas, se dediquen espacios y oportunidades de trabajo individual. De la misma manera, la evaluación del grupo debe ir acompañada de una evaluación personalizada de cada estudiante.
— Para finalizar, el trabajo cooperativo requiere de una exigente planificación previa para la organización y la gestión del aula. Dado que este tipo de trabajos generan una gran actividad en la clase, de no controlarse de forma rigurosa, puede llevar al desorden que perjudique el clima de trabajo y no se aproveche adecuadamente el tiempo para el aprendizaje. Requiere preparación previa de los materiales y recursos que se puedan necesitar, al igual que actividades de refuerzo y de profundización para aquel alumnado que le sea de necesidad.

3.4.2.2. *La tutoría entre iguales*

Según indican Durán y Vidal (2004), la tutoría entre iguales es un «aprendizaje entre iguales» que se realiza a través de la creación de parejas asimétricas de estudiantes según el nivel de competencia sobre la materia a trabajar: una tutora o tutor, quien puede proporcionar más ayuda, y una tutorada o tutorado, quien requiere de mayor ayuda. Estas parejas se diseñan y planifican por la o el docente con un objetivo común, conocido y compartido, la enseñanza y el aprendizaje de determinados contenidos curriculares.

Dentro de la perspectiva de la educación inclusiva se avala la tutoría entre iguales como «una de las prácticas instructivas más efectivas para la educación de calidad» (Flores y Duran, 2016, p. 339). También ha sido recomendada por la Agencia Europea para la Educación y la UNESCO.

Esta práctica puede llevarse a cabo de distintas formas dependiendo de la temática, el tiempo que se le dedique, los roles asignados y su continuidad, la edad y otras características personales del alumnado que participa. Se pueden planificar dos tipos de tutorías (Flores y Durán, 2016):

— *La tutoría fija*, se mantienen los roles asignados de tutor/a y tutorado/a a lo largo de toda la propuesta de trabajo.
— *La tutoría recíproca,* los roles se intercambian durante el trabajo.

Del análisis en base a la investigación de esta metodología se observa que ambas personas implicadas aprenden a lo largo del proceso. La persona que hace de tutora, aprende enseñando, y refuerza sus conocimientos previos sobre la materia. Por su parte, la persona tutorada se beneficia del apoyo, el seguimiento y el aprendizaje personalizado que se le brinda, dentro de su zona de desarrollo próximo (Fores y Durán, 2016).

> (...) La interacción uno a uno que ofrece la tutoría entre iguales permite que los miembros de la pareja se ofrezcan ayudas pedagógicas andamiadas, al ampliar el clásico discurso educacional IRF (Inicio-Respuesta-*Feedback*), por uno más rico, justamente por la emergencia de una fase colaborativa, donde el tutor —reconociendo la zona de desarrollo del tutorado le ofrece ayudas ajustadas (insinuar, apuntar, ajustar, extraer información, resumir) (Graesser, D'Melo & Cade, 2011; Graesser & Person, 1994). Este diálogo bidireccional permite la aparición de la explicación — más allá de la simple reproducción de conocimiento — y del cuestionamiento profundo (Roscoe & Chi (2007). El desarrollo del andamiaje, por parte del tutor, puede seguir el formato tradicional IRF (cuando no se ofrece formación inicial al tutor o la interacción es espontánea), formas más tutoriales (con una fase de cooperación guiada a través de pistas y extracciones por parte del tutor) o formas más colaborativas (en las cuales a través de interrogantes y acoplamientos, ambos miembros de la pareja construyen conjuntamente el conocimiento) (Duran, & Monereo, 2005).
>
> (Flores y Durán, 2016, pp. 340-341)

Se observa que a través de la tutoría entre iguales se desarrollan distintos niveles de andamiaje dentro de las estructuras de interacción tutor-tutorado que enfrenta al alumnado con retos cognitivos mayores (Flores y Durán, 2016):

— *IRF, Inicio-Respuesta-Feedback*, es la estructura más simple que requiere de un menor reto cognitivo.

— *ICE, Inicio-Colaboración-Evaluación*, en este caso ambos roles comparten la responsabilidad de la interacción que se entabla.
— *IRCE, Inicio-Respuesta-Colaboración-Evaluación,* es de mayor nivel de complejidad y reto cognitivo, ya que la persona tutorada demanda mayor ayuda y esto hace que la persona encargada de la tutoría deba asumir una mayor responsabilidad en la interacción.

Las investigaciones han demostrado que la tutoría entre iguales fomenta el aprendizaje particularmente en la comprensión lectora, ya que requiere al alumnado implicado «formular preguntas adecuadas, construir respuestas conjuntamente y participar en prácticas de lectura compartida en voz alta» (Flores y Durán, 2016, p. 350).

Pero hay otros ámbitos en donde las experiencias de apoyo entre iguales fomentan redes de apoyo material entre compañeras y compañeros, por ejemplo, para acompañarse en los desplazamientos del centro a casa; de apoyo moral y educativo (Stainback y Stainback, 1999). En particular, para la mejora de la convivencia en el centro, Echeita et al. (2016) recomiendan propuestas de apoyo entre pares como las siguientes:

> — *Alumnos y alumnas mediadoras*, que reciben formación para luego poder mediar e intervenir en primera instancia en los conflictos que se dan entre sus compañeras y compañeros.
> — *Alumnas y alumnos acogedores,* que se responsabilizan de acoger y acompañar en la integración de aquellas compañeras y compañeros nuevos en el centro.
> — *Círculos de amigos y amigas,* cuyo objetivo es disminuir el riesgo de marginación que ciertos colectivos de alumnos y alumnas pueden sufrir.
> — *Estudiantes implicados en la planificación y evaluación del aprendizaje.*
>
> (Messiou, Ainscow y Echeita, 2014)

3.4.3. *Aprendizaje dialógico: tertulias dialógicas y grupos interactivos*

Otras de las metodologías con una apuesta clara por la diversidad, y que han sido avaladas científicamente, son las tertulias dialógicas y los grupos interactivos que se basan en la pedagogía dialógica. Este *aprendizaje dialógico se fundamenta en siete principios,* según lo indican Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero (2008): *el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de diferencias.*

1. *Diálogo igualitario*

Este diálogo se enriquece con las contribuciones de las personas miembros de la comunidad de aprendizaje, formada por docentes, alumnado, familias, y otras personas de la comunidad, independientemente de su género, cultura, lengua materna, nivel socioeconómico, edad, nivel académico, etc. Este diálogo se considera igualitario porque se valoran las contribuciones en función de la validez del argumento, y no de la posición de poder de la persona que lo da. A través de él, se ponen en común los conocimientos de los distintos miembros de la comunidad que sirven para mejorar los aprendizajes y fomentar la solidaridad entre sus miembros.

2. *Inteligencia cultural*

En el aprendizaje dialógico se pone el énfasis en el fomento de la inteligencia cultural, que está formada, no sólo por la inteligencia académica, sino también por la inteligencia práctica y la inteligencia comunicativa.

La práctica educativa desde esta perspectiva de la inteligencia cultural es útil para trabajar con alumnado y familias de otras culturas, y estudiantes que no han seguido una trayectoria académica tradicional. Para poder superar las desigualdades sociales los centros educativos deben analizar cuáles son las habilidades que se están fomentando, ya que de ser meramente académicas, se está manteniendo la brecha de exclusión que sufren muchos colectivos. Dado que el aprendizaje dialógico tiene como fin la transformación social, es necesario hacer una reflexión del tipo de habilidades a desarrollar para lograr dicha transformación.

3. *Transformación*

La educación transforma las desigualdades sociales (...) La enseñanza transformadora es la que se dirige a la zona de desarrollo próximo. La enseñanza eficaz es la que parte de lo que el alumno o la alumna sabe hacer por sí solo o por sí sola (nivel de desarrollo real) y se propone llevarlo con ayuda de personas más hábiles hasta metas nuevas y más altas (nivel de desarrollo potencial) (Aubert, et al., 2008, pp. 196-197).

Desde este planteamiento, la transformación comienza en la escuela y transciende al barrio, a su comunidad próxima. Para ello, en el centro se deben proporcionar oportunidades para que el alumnado pueda interactuar con personas adultas. Estas comunidades de aprendizaje abren sus puertas a que distintos miembros de su comunidad, desde los niños y niñas hasta las personas adultas, se impliquen en «soñar el centro educativo que desean», y de ahí se embarquen en el diseño y puesta en práctica del proyecto educativo, desde en su toma de decisiones hasta en la práctica dentro del aula. De esta manera, se mejoran los aprendizajes y la convivencia, teniendo un impacto incluso dentro de las familias.

4. *Dimensión instrumental*

Lo que evidencian las investigaciones, y también demandan las familias, es que el alumnado que está en riesgo de exclusión, o vive en entornos empobrecidos, necesita una buena preparación académica que fomente la dimensión instrumental del aprendizaje. Esto va a ser la llave para que puedan superar o minimizar las situaciones de desventaja ante las que se enfrentan. Con este objetivo, además de poner el énfasis en el proceso de aprendizaje, ha de tener gran relevancia que este alumnado logre resultados académicos máximos.

Me gustaría observar una tendencia hacia la igualdad. La igualdad no significa solamente que haya una desmesurada tendencia hacia la igualdad de oportunidades que está considerada como parte importante del sistema de valores de esta sociedad. Una verdadera igualdad tendría que consistir en la posibilidad de que en cada etapa de nuestra vida tuviéramos acceso a la información y la posibilidad de elegir, tomar decisiones y participar sobre la base de esa información (Chomsky, 1995, cit. Aubert et al., 2008, p. 213).

5. *Creación de sentido*

La creación del sentido de los aprendizajes, dentro esta perspectiva dialógica, se basa en el diálogo entre los distintos miembros de la comunidad, que parte del valor que sus miembros dan a todas las culturas que lo forman. Cuanto mayor interacción y diálogo se entable con respecto al centro educativo y a los aprendizajes escolares que se dan en él, la creación del sentido de dicho aprendizaje será mayor. Este sentido, si se construye dentro de los procesos comunicativos con la comunidad, además de influir en los resultados académicos del alumnado logrará traspasar el centro e impactar en la vida personal y en su entorno social.

6. *Solidaridad*

Esta idea de solidaridad se concibe en la base que se debe proporcionar los máximos aprendizajes, de la máxima calidad para todo el alumnado. El mayor logro de esta concepción de solidaridad es que cada estudiante pueda lograr los máximos resultados académicos, contribuyendo así al éxito escolar de la comunidad de aprendizaje y sus miembros.

7. *Igualdad de diferencias*

(...) el valor del respeto a «ser diferente pero al mismo tiempo tener los mismos derechos y ser tratado de la misma forma» se interioriza y pasa a convertirse en un principio de la propia acción cuando se siente y cuando el entorno reafirma que ese valor es positivo. Asimismo, esta coherencia entre lo que se dice y lo que se hace en el centro educativo da sentido al alumnado de culturas no hegemónicas. Los niños y niñas inmigrantes se sienten identificados con un centro que respeta y valora su diferencia y que al mismo tiempo transmite en sus acciones no sólo que desde su diferencia es posible conseguir buenos resultados sino que su diferencia es necesaria para mejorar el aprendizaje del resto (Aubert et al., 2008, p. 237).

Como se indica en estos principios, las interacciones sociales y dialógicas son un factor fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de competencias, en particular, para la adquisición del lenguaje (Purcell-Gates, Melzi, Najafi, & Orellana, 2011), el razonamiento científico (Howe, 2009) y la lógica matemática (Stein, Engle, Smith & Hughes, 2015). El trabajo de Vygotsky (1962, 1978) ha significado la base para el cambio dialógico en las ciencias de la enseñanza y el aprendizaje. Plantea que la adquisición y el uso del lenguaje transforman la forma de pensar del niño y la niña.

Desde esta perspectiva se considera que el pensamiento es, principalmente, social. Se desarrolla en el intercambio de relaciones sociales en contextos sociales y culturales concretos. Distintas investigaciones se han centrado en el análisis de la influencia educativa en la construcción de los procesos psicológicos y el modo en que la inteligencia se socializa a través del diálogo académico (Resnick, Asterhan & Clarke, 2015). La investigación educativa, a su vez, ha estudiado el rol del aprendizaje como una tarea colaborativa, analizando las conversaciones en el aula, y los patrones de interacción dentro de ella (Blatchford, Baines, Rubie-Davies, Bassett & Chowne, 2006).

La evidencia científica muestra que la transmisión de conocimiento al alumnado a través de monólogos por parte del o la docente no promueve el pensamiento crítico, e impide la indagación sobre el conocimiento (Wells & Mejía, 2006). El patrón *Iniciación-Respuesta-Evaluación* (IRE) ha excluido del discurso académico a muchos niños y niñas de colectivos minoritarios, aumentando la inequidad dentro del sistema educativo (Cazden, 2001). Este tipo de docencia, que todavía se mantiene en muchas escuelas, da pocas oportunidades al alumnado para compartir sus propias ideas, e impide que se pueda hacer una conexión entre la vida diaria y la construcción de conocimiento académico que se da en clase (Alexander, 2004).

3.4.3.1. *Tertulias dialógicas*

En las tertulias dialógicas las niñas y los niños leen en casa una parte, acordada en común, de un texto clásico, por ejemplo, *La Odisea*, adaptada a su edad. Durante la tertulia en el aula, cada alumna y alumno comparte sus ideas sobre algún párrafo del texto, y razona por qué lo ha elegido. El resto de sus compañeras y compañeros pueden estar de acuerdo, o no, dando sus

motivos y razonamientos. Mientras, el o la docente debe asegurarse de que participen de una manera justa y equilibrada.

En las tertulias dialógicas el alumnado suele relacionar lo que ocurre en el texto con su propia vida, compartiendo así sus fondos de conocimiento en el aula. La investigación sostiene que cuando un o una estudiante habla sobre lo que lee y lo que ve, y especialmente cuando reciben retroalimentación sobre sus lecturas y pensamientos, les ayuda a desarrollar un uso del lenguaje más sofisticado (Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992). Debido a estos beneficios lingüísticos y académicos, se observa que el desarrollo de estas tertulias dialógicas como práctica educativa ayuda a mejorar las habilidades lectoras y los problemas de comprensión lectora, a la vez que aumentar las habilidades de comprensión de mayor nivel de complejidad que el alumnado necesita para progresar en la escuela (Goldman, 2011) y lograr el éxito educativo (Shiel & Eivers, 2009).

3.4.3.2. *Grupos interactivos*

Los grupos interactivos es un modo de organización del aula inclusiva y dialógica. El alumnado trabaja en grupos pequeños y heterogéneos, por nivel de desempeño, género, origen cultural, lengua materna, etc. En cada grupo se cuenta con una persona voluntaria, que puede ser una madre o padre, abuelo o abuela, alguien de la comunidad, profesional de apoyo, etc.

El o la docente prepara un conjunto de actividades según los objetivos curriculares, dinamiza la sesión, y coordina los tiempos. Las actividades son distintas pero van unidas por una misma temática, y se diseñan tantas como grupos haya en el aula. Cada pequeño grupo de alumnas y alumnos trabajan en cada actividad de 10 a 20 minutos. El papel de la persona adulta voluntaria es potenciar el trabajo y la ayuda mutua entre todos los miembros del grupo. Al finalizar cada tarea, el grupo se mueve hasta la siguiente actividad, bajo la ayuda de otro miembro voluntario. La o el docente inicia y finaliza la sesión con un plenario, donde el alumnado dialoga y comparte sus conocimientos previos respecto al tema de trabajo (INTEF, 2012).

Las tertulias dialógicas y los grupos interactivos pretenden transformar las dinámicas de aula en espacios inclusivos dialógicos que fomenten las inteligencias culturales, los aprendizajes instrumentales, y los logros académicos máximos. De esta manera se pretenden desarrollar las competencias para superar la exclusión, al mismo tiempo que se ponen las bases para una verdadera transformación social.

3.4.4. *Aprendizaje-Servicio (ApS)*

Como última propuesta, analizaremos el aprendizaje-servicio (ApS) que está comenzando a implantarse como un acercamiento metodológico en muchos centros educativos. Aunque de gran tradición en otros países y con resultados científicos demostrados, en nuestro ámbito, debido a su reciente incorporación, es necesaria una mayor indagación con respecto al impacto que puede tener en el aprendizaje del alumnado.

El ApS sigue la tradición del aprendizaje por proyectos, desde la siguiente concepción:

> Los proyectos pueden surgir por motivos muy variados: resolver un problema, dar respuesta a un interrogante, plantear una inquietud, responder a nuestras curiosidades, organizar una tarea, celebrar algún acontecimiento, experimentar, construir, jugar a «hacer como si fuéra-

mos...». Pueden ser propuestos por un niño, un grupo de niños o cualquier adulto (maestros o familias):

— (...) se trata de una planificación interactiva, que se lleva a cabo junto con los niños, haciendo propuestas a partir de ellos, de sus acciones.
— (...) La metodología de proyectos procura el autoaprendizaje, la independencia del niño respecto del adulto, la confianza en sí mismo.
— (...) Pasamos así del pensamiento individual a la construcción de un pensamiento grupal, a significados compartidos y generados entre todos.

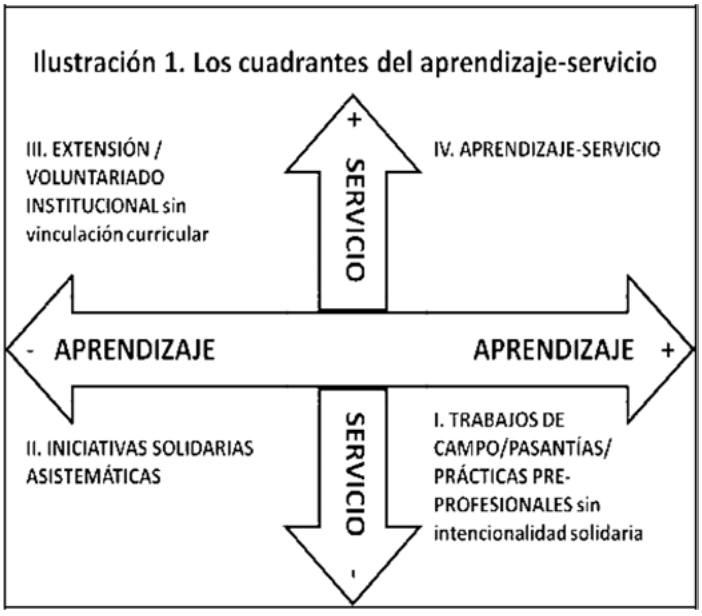
- Al final del recorrido de un proyecto recopilamos lo vivido.
- El niño y la niña son exploradores libres, si se lo permitimos y preparamos un ambiente rico de aprendizaje que favorezca aprender a través de la observación, el contacto, la experimentación, la elaboración y la comprobación de sus hipótesis.

(Medina y Vallejo, 2014, pp. 12-13)

Dentro de este marco de referencia, el ApS se define como:

> (...) una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. (Puig, Batlle, Bosch, y Palos, 2007 cit. Mendía 2012, p. 71*)*

Según se observa en la siguiente ilustración, el aprendizaje-servicio tiene como objetivo que el alumnado desarrolle las competencias curriculares, a partir de la realización de un servicio a la comunidad, que parte de una demanda comunitaria y que el alumnado responde a través de un servicio planificado y llevado a cabo por ellos y ellas mismas, desde sus propios intereses y su indagación.



Nota. Adaptación de cuadrantes desarrollados por: Service-Learning Center, 1996.

Figura 12

«Los cuatro cuadrantes del aprendizaje-servicio»: propósito académico

En la figura se puede observar el *binomio* que resulta de los dos aspectos que entran en juego en un proyecto de ApS, *el aprendizaje y el servicio.* Al unirse ambos se potencian generando una realidad nueva:

> — El aprendizaje mejora el servicio. Lo que se aprende se puede transferir en forma de acción y permite prestar un servicio de calidad a la comunidad.
> — El servicio mejora el aprendizaje. Lo motiva y dota de sentido, le aporta experiencia vital y permite extraer nuevos aprendizajes.
> — En el Aprendizaje Servicio se funden intencionalidad pedagógica e intencionalidad solidaria conformando un proyecto educativo de utilidad social. Potencia el protagonismo de los chicos y chicas, que trata de involucrarles en el diseño, realización y evaluación de las mismas y comparte la iniciativa con agentes externos a la comunidad educativa.
> — Promueve valores, estimula la búsqueda y una adecuada jerarquización de valores como la prosiocialidad, la mirada al mundo y la solidaridad con sus necesidades fundamentales. (…)
> — Mediante un proceso de acción-reflexión-acción colabora de manera eficiente y práctica a la consolidación de las competencias básicas que contribuyen a una vida exitosa y al buen funcionamiento social en el marco general de valores universales: respeto a los derechos humanos, el desarrollo integral y procesos democráticos.
> — Conforma un modelo socioeducativo que promueve actividades solidarias, tanto para atender necesidades de la comunidad como para mejorar la calidad del aprendizaje, la formación personal en valores y la participación ciudadana.
>
> (Mendía, 2012, pp. 73-74)

Tal y como indican Bringle y Hatcher (2004 cit HEQC, 2006), es una experiencia educativa dentro del currículo educativo, en la que el alumnado participa en una actividad de servicio planificada que responde a unos objetivos determinados por la comunidad. A través de esta experiencia las alumnas y alumnos tienen la oportunidad de reflexionar sobre el servicio a llevar a cabo, relacionándolos con los contenidos y las competencias del curso. De esta manera, pueden ir desarrollando una comprensión de la realidad de forma interdisciplinaria y global, ya que para desarrollar el servicio deben poner en acción los conocimientos y las herramientas adquiridas en distintas áreas de conocimiento. Además, se fomenta el sentido de la responsabilidad social y cívica entre el alumnado, ya que éstos descubren que pueden ser protagonistas y contribuir a los cambios sociales.

La American Association for Higher Education (AAHE) (Platter, 2004), describe ApS como un método por el que el alumnado aprende y se desarrolla a través de un servicio concienzudamente organizado que se guía por y responde a las necesidades de una comunidad y se coordina entre el centro educativo y la comunidad. Se integra dentro de y fomenta el curriculum académico de los y las estudiantes que están implicados. Esto implica que el profesorado dedique tiempo planificado para que los y las estudiantes reflexionen en la experiencia vivida durante su práctica.

> Uno de los rasgos definitorios de la metodología de proyectos es la participación del alumnado en la toma de decisiones en todas las fases del desarrollo del proyecto: qué aspectos vamos a abordar, cómo distribuimos las tareas y los tiempos, cómo evaluamos el trabajo...

> El profesorado, en función de la edad, del grupo-clase, plantea los servicios a realizar de una manera más o menos abierta: motiva, dinamiza, problematiza, informa y orienta en la búsqueda de información, facilita herramientas, promueve la reflexión, ayuda a la síntesis, aporta el conocimiento experto, ayuda a la toma de conciencia de lo aprendido en el proceso. El alumnado, por su parte, toma conciencia de que forma parte de una comunidad, así como de la pertenencia y las posibilidades de participación en su mejora más allá de la experiencia vivida, adquiriendo condición de ciudadanía.
>
> (Mendía, 2012, p. 76)

Los principios que guían el ApS (International Partnerships for Service Learning and Leadership, IPSL, s.f.) son los siguientes:

— *Primer principio*: existe reciprocidad entre la organización que solicita y recibe el servicio y el centro educativo. Esta se basa en el mutuo respeto, la confianza y la estima.
— *Segundo principio*: el aprendizaje es riguroso, profundo y claramente conectado con actividades de compromiso cívico.
— *Tercer principio*: los estudios no deben ofrecer conclusiones, sino distintas alternativas.
— *Cuarto principio:* el servicio debe ser verdaderamente útil para la organización o la comunidad.

Según lo que indica Mendía (2012) el aprendizaje en base a proyectos de ApS se realiza a través de distintos ámbitos:

> — Se activa el protagonismo de los educandos y del grupo.
> — Se define un proyecto en todas sus fases desde el inicio hasta el final.
> — Se destacan contenidos significativos para quienes participan en ellos.
> — Se abordan problemas del mundo real.
> — Se inician en la investigación del contexto y de los procesos de las tareas.
> — Se vinculan con los intereses y necesidades de la comunidad generando productos y servicios compartidos con esta.
> — Se integran con el Proyecto Educativo y Curricular del Centro. No son un añadido, no son algo extra.
> — Se conectan los aprendizajes escolares, la vida y las competencias básicas.
> — Se facilitan oportunidades para la reflexión y la autoevaluación.
> — Se propicia una evaluación o valoración auténtica de carácter continuo e integrado.
>
> (Mendía, 2012, pp. 77-78)

Hay varios colectivos que se benefician de los proyectos de ApS, las personas participantes desarrollan competencias en el ámbito personal, particularmente importantes son el desarrollo de la autoestima, la educación en valores y las habilidades para la vida. Además desarrollan competencias en el ámbito social, en el cívico y en el ético (Mendía, 2012, Mendía y Moreno, 2010).

Con respecto a las competencias que fomenta, cabe destacar dos de las competencias básicas: *la competencias social y ciudadana; y la autonomía e iniciativa personal* (Mendía, 2012).

Además, permite acelerar aprendizajes al interactuar y aprender juntos con otros compañeros y compañeras de distintos niveles de rendimiento y desarrollo. El alumnado, a su vez, se siente partícipe en la toma de decisiones de lo que acontece en el aula, y del servicio que se lleva a cabo en la comunidad. Incluso se sienten responsables de su mejora.

Con respecto a aquellos colectivos que pueden sentirse marginados o excluidos, al participar en proyectos de ApS sienten que se reconoce su valía personal, a la vez que se desarrolla su autonomía, su desarrollo de valores y habilidades para la vida, aspectos fundamentales para su inserción social (Mendía, 2012, Mendía y Moreno, 2012).

Según Barber (1991), los proyectos de ApS proporcionan una sensibilidad de responsabilidad cívica entre los y las estudiantes y contribuyen a la mejora de los problemas sociales. El alumnado se beneficia, ya que estas experiencias le permite relacionar e incorporar su aprendizaje a la vida, a través de la conexión que pueden realizar entre el propósito y el significado del aprendizaje. Además, promueven su autoestima, desarrollan habilidades de pensamiento crítico, compasión y empatía, y les prepara en roles de liderazgo.

Otras instituciones también salen beneficiadas de estos proyectos de ApS (Mendía, 2012, Mendía y Moreno, 2012). El propio centro educativo tiene la oportunidad de trabajar la *Educación para la Ciudadanía*, a través de la implicación del alumnado en situaciones reales y su transformación, sobre las que reflexionan durante el proceso.

Los beneficios indicados por Barber (1991) a nivel institucional es que desarrollan una experiencia de educación que está directamente unida a oportunidades profesionales que atraen individuos que desean cambios en las comunidades. Les permite la posibilidad de formar consorcios (convenios) con organizaciones y agentes locales. Logran formar a un alumnado comprometido y también mejora el clima de compañerismo y de camaradería entre alumnado y claustro. Además, les proporciona la oportunidad de expandir o mejorar el servicio que se le ofrece a la comunidad.

Con respecto a los y las docentes, implicarse en proyectos de ApS enriquece y anima la docencia. Introduce en el aula y en la práctica educativa nuevas perspectivas comunitarias. Les proporciona un conocimiento actualizado de las cuestiones sociales relevantes. Amplía las oportunidades de investigación que se pueden ofrecer dentro del aula. Fomenta el desarrollo profesional y el reconocimiento de la comunidad a la labor docente. Y facilita otras oportunidades de intercambios y colaboración comunidad-escuela (Barber, 1991).

Además, permite establecer redes de colaboración entre la escuela y su comunidad. Por parte de las organizaciones sociales y comunitarias, se benefician al introducir en sus proyectos comunitarios aspectos educativos relacionados con el desarrollo de valores ciudadanos, y de habilidades para la vida. Entran, a su vez, a participar de forma activa en la formación del alumnado del centro implicado (Mendía, 2012, Mendía y Moreno, 2012).

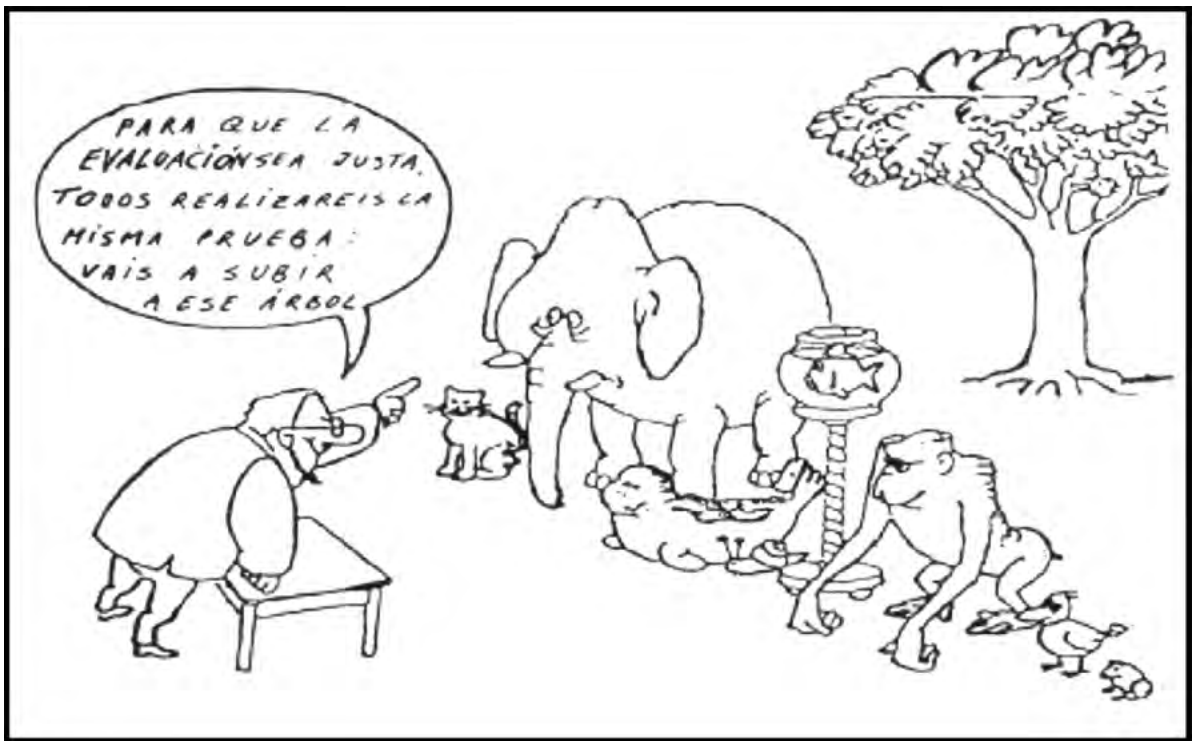
Como nota final, es necesario destacar que según una investigación de Carrington y Selva (2010), en relación a los aprendizajes adquiridos a través de experiencias de ApS realizadas por el alumnado en su formación de Grado para ser docente, se observan evidencias de un aprendizaje transformacional. Las y los estudiantes desarrollan su capacidad de criticar el mundo que les rodea y de imaginar cómo podrían contribuir a su mejora a través de su trabajo como docentes.

3.5. **Evaluación inclusiva**

Además del clima y las metodologías del aula, sobre las que hemos reflexionado en los apartados anteriores, la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje es uno de los elementos fundamentales para garantizar la calidad educativa. Como se observa en la viñeta, los criterios de evaluación pueden ser la clave de la inclusión, o, por el contrario, la exclusión de muchos colectivos dentro del sistema educativo (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

En muchos casos, la evaluación suele responder a objetivos y finalidades acordes con el sistema educativo, para responder a demandas sociales. De esta manera, el sistema establece el tipo y el nivel de conocimientos que el alumnado debe adquirir, sirviendo como mecanismo de selección y segregación de estudiantes en base a que no cumplen con la «norma» (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

> La evaluación debería servir para informar y mejorar la enseñanza y el proceso de aprendizaje, identificando necesidades específicas, proporcionando retroinformación acerca de la efectividad de las estrategias de enseñanza y de los procesos de aprendizaje y resultados, haciendo ajustes necesarios a tiempo, en suma, debería servir con fines positivos y constructivos, en lugar de simplemente como muestra de acreditación, selección o control.
>
> (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p. 138)



Nota. Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p. 137.

Figura 13

El significado de la evaluación

Por ello, se ve necesario que antes de describir las funciones o los tipos de evaluación, analicemos los *principios* que debe cumplir una evaluación para que garantice la equidad y que informe a los procesos educativos para que sean acordes a las características diversas del alumnado. Según Coll, Palacios y Marchesi (2001) las prácticas evaluativas deben dar prioridad a la función pedagógica de la evaluación y, en consonancia a ésta, a las decisiones de planificación educativa. Para ello, se recomienda tener en cuenta los siguientes criterios:

1. *Priorizar la función pedagógica de la evaluación de los aprendizajes*
   La consecuencia más inmediata de este criterio es la exigencia de vincular estrechamente la evaluación del rendimiento de los alumnos a la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll et al., 2001, p. 562).
2. *Reforzar el valor regulador, formativo y formador, de la evaluación de los aprendizajes*
   La evaluación debe cumplir una labor formativa, es decir que permita ayudar a regular la enseñanza a la realidad del aula y de su alumnado. Por otro lado, también cumple una labor formadora, que regulación del alumnado de su propio aprendizaje.
   La evaluación como labor formativa debe ayudar a modificar la actuación docente: en su planificación educativa; en la observación al alumnado y sus acciones; la intervención diferenciada, teniendo en cuenta lo planificado y la observación *in situ.*
   En paralelo, la evaluación tiene una función formadora, que ayude al alumnado a asumir progresivamente un mayor control, responsabilidad y regulación de su propio proceso de aprendizaje.
3. *Recuperar y reforzar la función pedagógica de la evaluación sumativa de los aprendizajes*
   Que incluso la labor de calificación de evaluación, su función sumativa, tenga también una función pedagógica.

La evaluación debe servir para obtener información que ayude a reflexionar sobre cómo se está desarrollando el proceso educativo, mejorarlo, en caso de que sea necesario y nos permita comunicar los resultados de dicha evaluación (Sánchez-Cano y Bonals, 2005).

Distintas son las funciones que cumple la evaluación según el momento en que se realice. Al *inicio* de un proceso educativo la evaluación tiende a tener una *función diagnóstica.* El modelo que históricamente ha prevalecido ha sido el modelo clínico, centrado en el déficit del alumno o alumna (Montero, Etxabe y López, 2017, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006), de aquello que lo separa de la norma, lo que «no funciona». Este tipo de diagnóstico se centra en las debilidades, las limitaciones. No obstante, no da mucha información que permita al profesorado diseñar y planificar un currículo y una práctica educativa acorde con las características personales, sus intereses, y necesidades del alumnado (Echeita y Calderón, 2014).

La decisiones que suelen derivarse de estas evaluaciones están muy relacionadas con los tipos de escolarización del alumnado, en lo referente en los recursos y profesionales que se les pueden asignar, e incluso a las aulas donde van a ser escolarizados. Por ello, es fundamental la perspectiva sobre la que se base esta valoración, porque de ello depende la trayectoria educativa del alumno o alumna (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

Es por todo ello, que para que este diagnóstico pueda dar pautas en el proceso de aprendizaje, es necesario contar con un *sistema de diagnóstico centrado en la ecología de aprendizaje* (Montero, Etxabe y López, 2017), donde se detecten los intereses, las motivaciones, las necesidades, las capacidades. Entre los aspectos a evaluar se deberían considerar la afectividad y

las emociones, los factores motores y psicomotores, la adquisición de hábitos de conducta, y las funciones perceptivas y cognitivas (Sánchez-Cano y Bonals, 2005). Esto permitirá tener un conocimiento más detallado de cada alumnado para así poder diseñar un currículo y una propuesta educativa más significativa y personalizada.

> Para los estudiantes con necesidades de apoyo más intensas, diversos autores recomiendan llevar a cabo en primer lugar una evaluación ecológica de su participación en las actividades de educación general y después crear una matriz para la planificación del programa (Demchek, 1997; Janney y Snell, 2004; (285) Snell y Brown, 2006). La evaluación revela áreas en las que son necesarias adaptaciones para incrementar la participación (p. ej., el uso de un interruptor para indicar «sí/no»), así como las habilidades que el estudiante necesita para participar de un modo más activo (p. ej., aprender a utilizar el interruptor de «sí/no» para contestar a preguntas y pedir a la profesora el turno de respuesta). Los miembros del equipo después enumeran los objetivos del PEI (programa educativo individualizado) del estudiante en un eje y el programa educativo general en el otro. (...) La evaluación ecológica del aula y la matriz para la planificación del programa sirven como guías para la enseñanza de las habilidades necesarias en contextos inclusivos a estudiantes cuyos objetivos difieren en gran medida de los de sus compañeros. (AAIDD, 2011, p. 284)

Con respecto a la evaluación a lo largo del proceso educativo, la función suele ser formadora y formativa, es decir, pretende enfocarse en afinar tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje a la realidad del grupo-clase y del alumno o alumna en particular. El objetivo es mejorar estos procesos, para encontrar los mejores caminos para cumplir con las metas educativas (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

> La evaluación continua cobra un carácter principalmente formativo, y sí sirve para relacionar claramente enseñanza y evaluación. Conceptos e ideas como el de mediación, el profesor como facilitador, las tutorías entre iguales o diferentes, sirven para ir supervisando el proceso de enseñanza a la vez que se va produciendo una continua retroalimentación que ayuda a ajustar el proceso a las necesidades que van surgiendo. De nuevo, la evaluación cualitativa, la observación, el diálogo, la reflexión, cobran un fuerte peso. (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, pp. 143-144)

En esta evaluación continua hay distintos *factores que son sujetos de evaluación.* En primer lugar, *en relación al alumnado,* se necesita tener claros los criterios de evaluación, que sean acordes con los objetivos de aprendizaje, y los procedimientos de enseñanza. Estos criterios deben ser conocidos por las y los estudiantes, para que sepan sobre qué van a ser evaluados.

> Como educadores los objetivos que nos planteamos van en la mayoría de los casos mucho más allá de la adquisición de una serie de conocimientos. Son intenciones nuestras el conseguir una serie de hábitos, de dominar una serie de procedimientos (realizar un problema matemático, leer una gráfica, etc.) el desarrollar una serie de actitudes, de formas de estar y de ser. Estos objetivos que perseguimos normalmente los vamos teniendo en cuenta, es decir, los vamos evaluando, de manera continua. Establecemos mensajes concretos que nos ayudan a mantener unos comportamientos, diseñamos dinámicas y actividades que pueden ayudar a alcanzarlos, etc. Cuando vemos que algo no se acerca a lo que pretendíamos, realizamos una serie de ajustes, hacemos pensar sobre lo que se pretendía, etc. (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p. 143)

Así se hará hincapié sobre los procesos más que sobre los productos de aprendizaje, para ello son muy útiles los portafolios, donde se puede hacer un seguimiento de los progresos lo-

grados, y los informes, que permiten registrar de forma más global y ecológica la evolución personal (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

> La distinción más eficaz de que dispongo entre una calificación que es útil y una que no lo es, es mirar si puntúa el proceso de aprendizaje o si puntúa el logro de una actividad aislada. No se trata de evaluación formativa vs. sumativa. Como padre o como profesor encuentro más excitante y útil aquellas observaciones que dicen cómo el niño aprende algo, como demuestra algún progreso en la comprensión de ciencias, lengua o matemáticas Esto no será posible marcando la casilla correspondiente de una frase estandarizada. Sólo una nota observacional con comentarios narrativos hará esto posible. (Burgess-Macey, 1994, cit. Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p. 142)

La evaluación también irá en torno a *las actividades, a la propuesta educativa.* Se analizará su desarrollo, y si ha respondido a los intereses y a las necesidades del alumnado participante. Servirá también para valorar la constancia y coherencia de dichas actividades con los objetivos pedagógicos que se quieren lograr (Sánchez-Cano y Bonals, 2005). Aquí es importante también hacer una evaluación de los espacios, los materiales y otros recursos utilizados, su accesibilidad, y la temporalización de las actividades programadas (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

Por último, pero no por ello menos importante, se evaluará al *profesor o profesora,* y las relaciones que entabla con el alumnado, y con sus familias (Sánchez-Cano y Bonals, 2005). Para ello, será necesario que cuente con la opinión de las y los estudiantes y sus familiares, que le ayuden a reflexionar sobre su práctica y que le permita a abrirse a nuevos cambios para mejorar. La evaluación y el intercambio entre compañeros y compañeras también es un recurso muy poderoso que empodera y ayuda a reducir miedos e inseguridades a la hora de dar pasos de mejora (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

Al finalizar el proceso, la evaluación del alumnado tiene como finalidad, *las decisiones relativas a la promoción* al siguiente curso o nivel educativo. En este caso, se debe tener en cuenta cuáles van a ser los criterios que van a marcar esta decisión.

> Una de las funciones básicas de la evaluación en la escuela es determinar si un alumno promociona o no de curso. En este sentido, tenemos dos opciones básicas: a) partir de la idea de que para que un alumno pase de curso debe haber cubierto los objetivos educativos que para ese curso se plantean; y b) considerar la promoción de manera automática, los alumnos pasan de curso aunque no hayan cubierto los objetivos perseguidos. Ambas opciones encierran tras de sí una conceptualización diferente de la enseñanza. La primera parte de la idea de cubrir unos mismos objetivos para todos, en estos casos la enseñanza suele ser también la misma para todos los alumnos. Y la segunda, está más abierta a diferentes ritmos y niveles de aprendizaje, ante esta se necesita una enseñanza más individualizada que se ajuste a los mismos. Cuando se impone la segunda alternativa, sin que a la vez la enseñanza cambie y se adapte a los diferentes niveles de los alumnos, el sistema fracasa. Los alumnos pasan de curso y la escuela los sigue tratando como si tuviera el nivel que en teoría le debe corresponder para su edad o curso. Es por tanto necesario introducir modificaciones de fondo para que estas medidas tengan mayor margen de éxito. (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, p. 139)

En cuanto a las *personas que participarán en la evaluación,* la o el docente debe ser una pieza clave, ya que es en quien recae el diseño de los objetivos educativos y la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje para lograrlos. Pero no debe evaluar en soledad, por un lado, contará con el equipo de docentes y de profesionales que trabajan dentro del aula para tener una evaluación más completa del grupo-clase y de cada estudiante, a través de una evaluación personalizada. Además, también el propio alumno o alumna y sus familias participa-

rán en la evaluación, con la finalidad de que conozcan los logros académicos del estudiante, su concordancia con los objetivos educativos planteados, y los aspectos a reforzar y trabajar para lograr los siguientes niveles de aprendizaje. De esta manera el y la alumna se hacen conscientes de su proceso, y desarrollan capacidades de auto-regulación de su propio aprendizaje. También la familia conoce las formas en las que poder apoyar a su hija o hijo en su avance (Coll et al., 2001, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, Sánchez-Cano y Bonals, 2005).

Muchas son las *herramientas y técnicas a utilizar en la evaluación,* algunas de ellas ya has sido nombradas, entre ellas se puede contar con (Coelho, 2006, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, Sánchez-Cano y Bonals, 2005):

— Observación.
— Carpeta o portafolio.
— Rúbricas.
— Vídeos y/o fotos.
— Diario.
— Retroalimentación de la evaluación.
— Diálogo.
— Puesta en común.
— Reflexión.
— Auto-evaluación.
— Co-evaluación, evaluación entre iguales.

Para finalizar con la evaluación, y a modo de resumen, a continuación se presenta un cuadro con aquellos aspectos relevantes para que una *evaluación inclusiva* que responda a la diversidad del alumnado.

Tabla 3

Algunas de las características que deben tenerse en cuenta en la evaluación para favorecer expectativas positivas en todos los alumnos y alumnas

1. Utilizar la evaluación fundamentalmente con una función formativa (regulación de la enseñanza por el profesor) y formadora (regulación del aprendizaje por el alumno) y no tanto sumativa con carácter acreditativo.
2. En los momentos de evaluación sumativa, realizarla tomando como referencia la evaluación del propio alumno y no la comparación con sus compañeros.
3. Hacer una evaluación continua que permite conocer los procesos de aprendizaje del alumno frente a pruebas aisladas que ofrecen una visión menos ajustada de su competencia.
4. Devolver a los alumnos una información sobre la evaluación que no se limite únicamente a los resultados sino que analice el proceso de realización de la tarea.
5. Utilizar la autoevaluación de tal manera que el alumno pueda tomar conciencia de sus propios procesos de aprendizaje y controlarlos.
6. Atribuir los éxitos de los alumnos a causas internas, estables y controlables, y el fracaso a razones externas y modificables.

Nota. Marchesi y Martín, 1998, p. 338.

3.6. **El apoyo en el aula inclusiva**

Hemos observado en el apartado anterior que es necesario organizar prácticas de aula y experiencias de enseñanza y aprendizaje diversas que puedan responder de mejor manera a las características del alumnado que forma parte de una clase. Esto no va a ser posible si no se cuenta con ayudas dentro del aula que permitan llevar a cabo cambios en la práctica.

Este apoyo debe estar entendido, por un lado, por toda acción que se lleve a cabo para eliminar o reducir las barreras a la presencia, el aprendizaje, la participación y el logro de cualquier alumnado en el aula. Por otro, se concibe como la utilización y movilización de los recursos disponibles en el centro y en el aula, para ponerlos al servicio de la diversidad. En muchos casos, el énfasis no debe estar en contar con más número de profesionales y recursos, aunque esto también es necesario, sino en utilizar de forma eficaz y equitativa los ya existentes.

Según indican Booth y Ainscow (2015, p. 48):

> Nosotros adoptamos un concepto de «*apoyo*» mucho más amplio entendiéndolo como «*todas las actividades que aumentan la capacidad del centro escolar de responder a la diversidad del alumnado de forma que se les valore a todos y todas igualmente*». En este sentido, los esfuerzos a fin de descubrir y reducir las barreras al aprendizaje y la participación por un lado, y movilizar recursos disponibles por otro, son ambas actividades de apoyo.

Con el objetivo de llevar a cabo apoyos que sean eficaces y que respondan a la realidad del aula, se debe partir de la «evaluación activa y continuada de los aspectos ecológicos» de los contextos en que aprende el alumnado (AAIDD, 2011, p. 279). Es decir, las y los docentes y profesionales encargados en planificar y organizar dichos apoyos deberán analizar los cambios a realizar en la organización del aula, el currículo y las actividades, en definitiva, los cambios en el contexto de la clase y del centro.

> Los apoyos (...) deben diseñarse para modificar los elementos del currículo, el aula, la lección o la actividad, de tal modo que posibiliten que esa persona sea educada junto con sus compañeros sin discapacidad. Muchos apoyos desaparecerán una vez que el alumno participe con éxito en una actividad y muestre que domina nuevas competencias. Los apoyos deberían ser siempre lo menos intrusivos posible. Puede resultar difícil eliminar o reducir apoyos demasiado intrusivos, ya que tienden a llamar la atención sobre el alumno de forma innecesaria y, por tanto, pueden llegar a estigmatizar su participación. (...) A veces la implicación de los compañeros puede ayudar a los profesionales a diseñar adaptaciones menos intrusivas en el aula (Janney y Snell, 2004). (AAIDD, 2011, pp. 278-279)

Entre los apoyos recomendados en la literatura, pondremos nuestra atención en los siguientes, las tecnologías de apoyo educativas y los apoyos conductuales positivos. No obstante, el apoyo para el profesorado, que se abordará al finalizar este apartado, es la clave para que realmente se puedan dar progresos inclusivos en cualquier aula.

3.6.1. *Tecnologías de apoyo educativas*

A la hora de proporcionar apoyo que facilite la participación y el aprendizaje de determinado alumnado se puede disponer de dos tipos de tecnologías, las *tecnologías educativas,* y las *tecnologías de apoyo (asistivas)* (AAIDD, 2011, p. 275).

> — La *tecnología educativa* consiste en materiales educativos que pretenden enseñar ideas y conceptos (p.ej., un programa de software que promueve el ejercicio y la práctica en operaciones aritméticas), (…).
> — Las *tecnologías de apoyo* (…) aumentan, mantienen o mejoran las capacidades funcionales (Edyburn, 2000).
> — A veces, una tecnología puede tener tanto un propósito educativo como de apoyo. Por ejemplo, un alumno que utiliza el software *Escribir con Símbolos* para componer una redacción podría utilizarlo como una tecnología de apoyo, ya que no podría hacer la redacción sin él, pero también sirve como una tecnología educativa, dado que, al usarlo, los alumnos aprenden a escribir.

Este tipo de tecnologías, independientemente de que hayan sido diseñadas para un colectivo de alumnado en particular, o para todo el alumnado en general, no solo son fundamentales para fomentar las capacidades y habilidades de cada estudiante, sino que también pueden transformar y mejorar el contexto educativo. Esto será posible si se utilizan de forma en que potencien al máximo las capacidades personales de cada miembro del aula.

3.6.2. *Apoyos conductuales positivos*

Aquellas y aquellos docentes que deben responder a la diversidad de sus aulas, a veces necesitan apoyo para poder manejar su grupo evitando interrupciones derivadas de los problemas de conducta que manifiestan algunos alumnos y alumnas, en determinados casos, derivadas por una discapacidad. Los apoyos conductuales positivos suelen planificarse con el objetivo de modificar la situación de las siguientes formas:

> a) prevenir la conducta problema mejorando las condiciones antecedentes que predicen su aparición;
> b) enseñar habilidades específicas para reemplazar la conducta problema y ampliar la posibilidad de que la persona reciba refuerzos;
> c) cambiar los modos en que otros responden a la persona de forma que se refuerce la conducta deseada y no el comportamiento problemático.
>
> (AAIDD, 2011, p. 276)

Es decir, por un lado, para evitar que se den determinadas conductas, es fundamental analizar qué suelen ser los factores que tienden a causarlas, y mejorarlos garantizando determinadas condiciones en el aula para prevenirlas. Además, se recomienda aportar al alumnado con distintos refuerzos y con habilidades que le ayuden a saber cómo cambiar esa conducta no deseada. Y por último, el apoyo del resto de compañeros y compañeras es crucial, para ello, es necesario fomentar que el grupo cambie su forma de respuesta al comportamiento conflictivo, dándoles pautas para que sepan reforzar aquellas conductas que son las deseadas.

3.6.3. *Apoyo entre docentes y profesionales*

Pero si un o una docente se siente sola al llevar a cabo estos cambios metodológicos y de apoyo, no llegará muy lejos. El apoyo entre docentes y profesionales es la clave para que se puedan llevar a cabo transformaciones inclusivas, tanto en el centro como en el aula, que sean sostenibles en el tiempo. Según indica Miguel Ángel Zabalza (1996):

> El objetivo de todo apoyo debería estar orientado a ir cada vez más hacia el apoyo a las instituciones de forma que se potenciara el cambio en las mismas. Los sujetos individuales presentan con frecuencia necesidades de apoyo que son inaplazables y que hay que priorizar. Pero si nos quedamos ahí, si consumimos en ello todos los recursos disponibles nos habremos asentado en un modelo clínico de apoyo, cuyo principal problema es justamente que no tiene mucha posibilidad de influir en el cambio institucional. (Citado en Parrilla, 1996, p. 25)

Por este motivo, el apoyo debe centrarse en:

— Preparar y apoyar al profesorado.
— Ayudar a realizar cambios en su pedagogía.
— Fomentar la reflexión sobre su práctica.
— Participar activamente en su formación y en la de sus compañeros y compañeras.

Se observa que para que sea posible este apoyo, las aulas deben estar «abiertas» a otras personas adultas, particularmente a docentes, profesionales de apoyo, familiares, personas voluntarias, entre otras. De esta manera, se pueden establecer *redes de colaboración y de apoyo* entre docentes y otros miembros de la comunidad educativa, colaborando e implicándose en el aula y en las características de su alumnado (Echeita et al., 2016, Gómez-Zepeda, Petreñas, Sabando y Puigdellívol, 2017).

En el caso de aquellos y aquellas docentes que desarrollan *prácticas de docencia compartida* (Echeita et al., 2016), reflexionando sobre su práctica y sus resultados, expresan que sienten más seguridad en su práctica diaria, pueden intercambiar opiniones sobre lo que hacen, y compartir sus dudas e inseguridades. Contar con la «mirada del otro» les enriquece ya que acceden a otras reflexiones, opiniones y propuestas que les ayudan a aprender mutuamente y a mejorar.

Ante los cambios que requiere un aula inclusiva, los y las docentes experimentan ansiedad, ya que pasan por un proceso de cambio de actitudes, de formas de concebir la educación y de formas de trabajo. Por ello, necesitan de un apoyo y asesoramiento continuado. Este apoyo entre docentes del mismo centro toma un protagonismo esencial, que se enriquece con la colaboración y el trabajo cooperativo a entablar con otros y otras profesionales como PT, EAE (especialista de apoyo educativo), entre otros.

> (…) reconsiderar las funciones de los profesionales de apoyo, que debe contemplarse dentro de un modelo *sistémico y global*, no contradictorio con la existencia de unos profesionales con funciones específicas en este ámbito. Las competencias principales deben estar vinculadas a la consolidación de un *trabajo colaborativo y reflexivo.* (...) una mirada más amplia al contemplar los apoyos desde una visión de desarrollo profesional por parte del centro. (Echeita el al. 2016, Sección 5, p. 3)

Según plantean Gómez-Zepeda, Petreñas, Sabando y Puigdellívol (2017), *el apoyo y cooperación entre docentes y el maestro o maestra de apoyo y atención a la diversidad (MAAD),* si se realiza desde una perspectiva comunitaria, promueven el éxito y la inclusión para todas y todos. Como plantea el texto, hay evidencias científicas que demuestran que garantiza el éxito académico y reduce las desigualdades sociales.

Dicha colaboración debe centrarse en dos metas:

— Eliminar las barreras al aprendizaje y participación que limitan el avance de cada estudiante, en particular de aquellos colectivos en riesgo de sufrir mayor exclusión (Booth y Ainscow, 2015).
— Acelerar el aprendizaje del alumnado en situación de vulnerabilidad, y priorizar los contenidos que son más relevantes para quienes no pueden acceder al currículum en su totalidad, como puede ser el caso de alumnado con (dis)capacidad (Gómez-Zepeda et al., 2017).

Con estos dos objetivos en mente, el papel de los MAAD y su apoyo es más complejo ya que debe centrarse en fomentar el aprendizaje a través de la interacción y el diálogo que se da en un contexto social y cultural concreto, como es el aula (Gómez-Zepeda et al., 2017).

Tradicionalmente, la función del profesional de apoyo se centraba en enseñar a un grupo reducido de alumnas y alumnos con dificultades de aprendizaje, fuera del aula regular, pero dentro del horario lectivo. Según diversas investigaciones (Gómez-Zepeda et al., 2017), este tipo de prácticas segregadoras tienen un efecto negativo en dicho alumnado ya que refuerza y aumenta las desigualdades educativas.

Por esta razón, el trabajo de los MAAD debe centrarse en el aula regular y en todo el grupo de alumnos y alumnas, trabajando en colaboración directa con el o la tutora a través del *aprendizaje compartido.* Se ha constatado que contar con dos docentes dentro del aula facilita el apoyo en el aula de aquellos y aquellas estudiantes que tienen más dificultades; proporciona al docente con recomendaciones de cómo mejorar su práctica; y permite hacer el seguimiento continuo al progreso de aquel alumnado con dificultades o con algún tipo de (dis)capacidad en el propio aula. De esta manera se consiguen mayores grados de eficacia educativa (Gómez-Zepeda et al., 2017).

Este tipo de aprendizaje compartido entre docentes y profesionales implica desafíos importantes. Es necesario que haya disposición por ambas partes para planificar de forma conjunta, reciban formación específica para saber cómo colaborar, y una buena disposición y entendimiento del sentido y la finalidad de dicha colaboración (Gómez-Zepeda et al., 2017).

De esta manera, los MAAD desarrollan funciones de docencia, asesoramiento y colaboración con el equipo docente. Realizan acciones de asesoramiento, donde los y las profesionales pueden ayudar al profesorado a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje y las estrategias de evaluación. Si se logra que entre docentes y profesionales aprendan mutuamente y se den procesos de negociación, el resultado será una mejora en el aprendizaje del alumnado (Gómez-Zepeda et al., 2017).

A su vez, participan en las labores de gestión y planificación de forma colaborativa. Esto será más factible si se crean dentro del centro las condiciones y procedimientos formales que

garanticen espacios y tiempos de colaboración. De esta forma, tanto docentes como MAAD podrán tener reuniones para planificar conjuntamente, evaluar al alumnado, diseñar materiales, hacer seguimiento de aquel alumnado con mayores dificultades, y se coordinen con otros agentes de la comunidad educativa (Gómez-Zepeda et al., 2017).

El cambio de planteamiento de la labor del profesional especialista y de apoyo desde una perspectiva comunitaria, muestra mejoras en los resultados académicos de todo el alumnado del centro. Además da un cambio en la visión de sus funciones y en la propia organización del centro. Se extiende así una *visión del apoyo educativo distribuido,* que sobrepasa el aula y el rol del propio profesional de apoyo, para implicar a todos los miembros de la comunidad educativa, desde el o la docente, sus iguales, compañeros y compañeras, el o la profesional de apoyo, familias, voluntariado, u otros agentes sociales (Gómez-Zepeda et al., 2017). La figura del MAAD actuaría así como promotora y coordinadora de la participación de cada miembro implicado, a la vez que fomenta la capacidad de apoyo de las propias familias y la comunidad.

Como se acaba de indicar, la participación de las familias, los compañeros y compañeras del aula, y la comunidad son un apoyo natural central en la respuesta a la diversidad con equidad y calidad. En lo que respecta al *fomento de la participación de las familias,* se requiere buscar objetivos comunes de apoyo que permita llegar a acuerdos de la responsabilidad que tanto la familia como los y las docentes y profesionales de apoyo van a tener para con sus hijos e hijas a lo largo de su proceso educativo.

El apoyo del alumnado es básico para llevar a cabo prácticas de aula activas, como las que se han descrito en este capítulo. Pero a su vez, pueden desarrollar otras labores de colaboración a través de su participación en la planificación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Messiou, Ainscow, Echeita, 2014). De esta manera se irá desarrollando en los centros una cultura en la que se considere al propio alumnado «experto» en lo que respecta a la toma de decisiones educativas.

La implicación de la comunidad y de sus miembros, como veremos en el siguiente capítulo, son centrales a la hora de construir un centro educativo inclusivo, ya que,

> Cuantos más factores actúen simultáneamente de manera intencional derivados de la reflexión compartida por toda la comunidad educativa, más sólida será la propuesta de un aula y escuela inclusiva. (Echeita et al., 2016, Sección 5, p. 4).

Últimos comentarios

En este capítulo se ha querido abordar la complejidad que implica el desarrollo de experiencias de enseñanza y aprendizaje inclusivas en el aula. Para ello, hemos comenzado analizando los principios y valores en que se debe basar un aula inclusiva, como la igualdad, la participación, el respeto a la diversidad, la comunidad y la sostenibilidad.

Para llevar a cabo una enseñanza personalizada, en la que cada alumno y alumna pueda ser protagonista de su propio proceso educativo, a continuación, hemos abordado el diseño universal del aprendizaje (DIU), y sus implicaciones en el día a día del aula.

Seguidamente, hemos profundizado en distintos aspectos fundamentales en lo que acontece en la clase, como es el clima de aula que acoge a la diversidad, y en el que alumnado se siente perteneciente y partícipe activo; y distintas formas de organización y metodologías que fomentan el aprendizaje. Entre ellas, nos hemos centrado en la organización y los tipos de agrupamientos; el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales; el aprendizaje dialógico a través de las tertulias dialógicas y los grupos interactivos; y el aprendizaje por proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS).

No obstante, todo esto no sería posible sin que haya un cambio de enfoque en la evaluación y las herramientas que se utilizan para realizarlas, y en el modo en que se conciben los apoyos. Particularmente en este último punto hemos hecho hincapié en el apoyo que requiere el profesorado para reflexionar sobre su práctica y mejorarla, en particular gracias a la colaboración de los y las profesionales de apoyo y el equipo docente. Este apoyo centrado en una perspectiva comunitaria tiene en cuenta la participación del alumnado, las familias y el resto de la comunidad.

En el siguiente capítulo, pondremos el foco en las condiciones que tienen que tener un centro educativo y su comunidad educativa para dar pasos hacia estructuras organizativas, culturas, políticas y prácticas institucionales acordes con la inclusión.

Bibliografía

Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, AAIDD (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo.* Madrid: Alianza Editorial.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información.* Barcelona: Hipatia.

Barber, B. (1991). *Civic education and the university. Public leadership education: practicing citizenship.* Dayton, OH. Kettering Foundation.

Blatchford, P., Baines, E., Rubie-Davies, C., Bassett, P., & Chowne, A. (2006). The effect of a new approach to group work on pupil-pupil and teacher-pupil interactions. *Journal of Educational Psychology*, *98*(4), 750.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.* Madrid: OEI/FUHEM.

Carrington, S.B. & Selva, G. (2010). Critical social theory and transformative learning: evidence in pre-service teachers' service-learning reflection logs. *Higher Education Research and Development, 29*(1), 45-57.

CAST (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Texto Completo (versión 2.0).Traducción al español version 2.0.* Recuperado de http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf

Cazden, C.B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Coelho, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximacion integrada.* Barcelona: Horsori editorial.

Coll, C. (2013a). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, *219*, 31-36.

Coll, C. (2013b). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En J.L. Rodríguez Illera (ed.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156-170). Universidad de Barcelona: Barcelona.

Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la educación escolar.* Segunda edición. Madrid: Alianza Editorial.

Corbett, J. (2001). *Supporting Inclusive Education: a Connective Pedagogy*. Londres: RoutledgeFalmer.

Duk, C. (ed.) (2003). *Educar en la Diversidad. Material de formación docente.* MERCOSUR, UNESCO, OEA, AICD.

Durán, D., Coll, M.F. y Valdebenito, V. (2015). Tutoría entre iguales. Concepto y práctica como metodología para la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 9*(2), 23-40.

Durán, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales de la teoría a la práctica.* Barcelona: Graó.

Echeita, G. y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación, 41* (2ª época).

Echeita, G., Martín, E., Simón, C. y Sandoval, M. (2016). *La educación escolar como proyecto social.* Curso Equidad801x: Educación de calidad para todos. Equidad, inclusión y atención a la diversidad.

Flores Coll, M. y Duran Gisbert, D. (2016). Tutoría entre iguales y comprensión lectora: ¿un tándem eficaz? Los efectos de la tutoría entre iguales sobre la comprensión lectora. *Universitas Psychologica, 15*(2), 339-352.

Gutierrez, K.D. & Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice. *Educational researcher*, *32*(5), 19-25.

Goldman, S.R. (2011). Adolescent Literacy: Learning and Understanding Content. *The Future of Children, 22*(2), 89-116.

Gomez-Zepeda, G., Petreñas, C., Sabando, D. y Puigdellívol, I. (2017). The role of the Support and Attention to Diversity Teacher (SADT) from a community-based perspective: Promoting educational success and educational inclusion for all. *Teaching and Teacher Education, 64*, 127-138.

Hart, S. (1996). *Beyond Special Needs: Enhancing Children's Learning through Innovative Thinking*. London: Paul Chapman.

Higher Education Quality Committee, HEQC (2006). *A Good Practice Guide and Self-evaluation Instruments for Managing the Quality of Service-Learning.* Pretoria: The Council on Higher Education, CHE.

Howe, C. (2009). Collaborative group work in middle childhood: Joint construction, unresolved contradiction and the growth of knowledge. *Human Development, 52*, 215-239.

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, INTEF. (2012). *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Kugelmass, J.W. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education, 5*(1), 47-65.

Littleton, K. & Mercer, N. (2013) *Interthinking: putting talk to work*. Abingdon: Routledge.

López-Vélez, A.L. (2007). *Using reflective processes to promote attention to diversity in schools: a study of practice in Chile* (tesis doctoral inédita). University of Machester, Mánchester.

Marchesi, A. y Martín, E. (1998). El alumno y la construcción del conocimiento. En *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio* (pp. 324-352). Madrid: Alianza Ed.

Medina, A. y Vallejo, A. (2014). Los proyectos de trabajo. Hacer realidad los deseos investigando y creando respuestas. *Aula de Infantil, 74*, 11-13.

Mendía, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación.*Revista Educación Inclusiva 5*(1), 71-82.

Mendia, R. y Moreno, V. (coords.) (2010). *Guía Zerbikas 3: Aprendizaje y Servicio Solidario, una estrategia para la inclusión social*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.

Messiou, K., Ainscow, M. y Echeita, G. (coords.) (2014). El desafío de la diversidad. Un estímulo para el desarrollo profesional. Tema del mes. *Cuadernos de Pedagogía, 446,* 41-67.

Ministerio de Educación y Ciencia de España (2006). *Guía Inter. Una guía práctica para aplicar la Educación Intercultural en la escuela.* Madrid: Secretaría General Técnica.

Montero, D., Etxabe, E. y López, AL. (2017). Educación Secundaria y discapacidad intelectual en Euskadi. *Cuadernos Deusto de Derechos Humanos, 87*. Bilbao: Universidad de Deusto.

O'Hanlon, C. (2003). *Educational Inclusion as Action Research: an Interpretive Discourse.* Maidenhead: Open University Press.

Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración.* Bilbao: Mensajero.

Plater, W.M. (2004). Civic Engagement, Service-Learning, and International Leadership. En M. Langseth, & W. Plater, *Public Work and the Academy. An academic administrator's guide to civic engagement and service-learning.* Bolton: Anker Publishing Company: 1-22.

Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Octaedro: Barcelona.

Pujòlas, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo.* Barcelona: Graó.

Purcell-Gates, V., Melzi, G., Najafi, B. & Orellana, M.F. (2011). Building Literacy Instruction From Children's Sociocultural Worlds. *Child Development Perspectives*, *5*(1), 22-27.

Resnick, L.B., Asterhan, C.S.C. & Clarke, S.N. (2015). *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*. Washington, DC: AERA.

Sánchez-Cano, M. y Bonals, J. (coords.) (2005). *La evaluación psicopedagógica.* Barcelona: Graó.

Service-Learning Center (1996). *Service-Learning Quadrants.* California: Stanford.

Shiel, G. & Eivers, E. (2009). International comparisnos of reading literacy: what can they tell us? *Cambridge Journal of Education, 39*(3), 345-360.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Narcea: Madrid.

Stein, M.K., Engle, R.A., Smith, M.S., & Hughes, E.K. (2015). Orchestrating productive mathematical discussions: Helping teachers learn to better incorporate student thinking. In L.B. Resnick., C.S.C. Asterban, & S.N. Clarke (eds.). *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (pp. 375-388). Washington, DC: AERA.

Valdez-Menchaca, M.C., & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology, 28,* 1106-1114.

Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wells, G. & Mejía, R. (2006). Dialogue in the classroom. *Journal of the Learning Sciences, 15*, 379-428.

Capítulo 4

Construir comunidades educativas inclusivas

Y para finalizar, a través de este cuarto capítulo, reflexionaremos sobre aquellos aspectos organizativos del centro que fomentan la presencia, participación y aprendizaje de todos los miembros de la comunidad educativa. De este modo, conoceremos los principales factores referentes a la cultura y política del centro, y su relación con la inclusión.

Además, analizaremos los ámbitos relacionados con el fomento de una cultura y el trabajo colaborativo entre las distintas personas profesionales que trabajan en el centro educativo. Centrarermos nuestra atención en fomentar comunidades educativas que aprenden a través de la formación continua y la reflexión sobre la enseñanza y aprendizaje del alumnado y la organización del centro para dar una respuesta educativa con calidad y equidad.

Todo esto requiere del análisis de un tipo concreto de liderazgo distribuido y transformador que garantiza las condiciones para que se dé una planificación colaborativa centrada en la persona y una comunicación y coordinación que implique a todos los miembros de la comunidad.

A continuación, también se hace hincapié en el protagonismo del alumnado y la familia en todos los ámbitos de la organización y la toma de decisiones del centro, para que los cambios y las mejoras insitucionales sean sostenibles y se enfoquen en los procesos de aprendizaje de calidad de todo el alumnado para que tengan los mayores logros académicos que puedan alcanzar.

Finalmente, se analizan distintas estrategias para implicar al resto de la comunidad, haciendo especial énfasis en la creación de redes y sinergias con otras organizaciones y entidades para potenciar la plena inclusión del alumnado (asociaciones, servicios de salud, etc.).

4.1. Principales aspectos organizativos del centro referente a las culturas, políticas, y prácticas y su relación con la inclusión

Hay que destacar que la idea de escuela que construimos está directamente relacionada con la visión que tenemos sobre la sociedad en su conjunto. Dado que la educación puede ser un potente medio para alcanzar la sociedad con la que soñamos, podemos organizar el centro educativo como un espacio de transformación social (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

A través de la literatura, se puede observar que las escuelas inclusivas se caracterizan por tener una fuerte filosofía común basada en los valores de respeto a la diversidad, la colaboración, la participación, la equidad y la solidaridad. Esta ética compartida pone el proceso de aprendizaje del alumnado como centro de las decisiones y las prácticas de la escuela. De esta manera, los centros educativos inclusivos se convierten en comunidades educativas altamente comprometidas con el fomento de la participación activa del equipo educativo, alumnado y familias, al tiempo que minimizan la discriminación y la exclusión. Se establece un clima abierto a la comunicación y a la colaboración entre el profesorado y el alumnado, que facilita la constitución de comunidades que aprenden donde se invita a sus miembros a reflexionar sobre las barreras a la presencia, el aprendizaje, la participación y el logro con el objetivo de ir dando pasos hacia unos mayores niveles de inclusión (López-Vélez, 2007).

Promover estrategias de comunicación y de participación entre todos los miembros de la comunidad educativa fomenta el entendimiento mutuo, y otorga flexibilidad a la organización del centro, ya que se tienen en cuenta distintos puntos de vista (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006). Para ello, la escuela debe mostrarse abierta y receptiva a su alumnado y sus familias, ya que de no ser así, éstas se pueden sentir incómodas e infravaloradas, lo que impide una implicación auténtica.

Contemplar al centro educativo y a sus miembros como una verdadera comunidad de aprendizaje puede promover cambios sociales y culturales tanto en la propia escuela como en su entorno (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006). Esto implica una nueva forma de organización donde docentes, alumnado, familiares y otros miembros de la comunidad trabajan conjuntamente con el objetivo de mejorar la escuela y responder a las necesidades tanto de la comunidad como de toda persona implicada en ella.

Pero todo esto va a requerir que el centro tenga una estructura y organización determinada que promueva la calidad tanto en sus prácticas como en sus relaciones. Para ello, es necesario analizar bien y tomar decisiones claras respecto a la distribución del tiempo, la organización del espacio, los criterios de agrupamientos, y los vínculos que se construyen y se mantienen entre todas las personas implicadas en el centro, y más en particular, entre el alumnado y el equipo docente. Con esto en mente, su organización debe ser flexible, incorporando aquellas opciones y alternativas que mejor respondan a sus necesidades institucionales y las de sus miembros (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

En los siguientes apartados descubriremos más en profundidad aquellos factores fundamentales para que el centro desarrolle culturas, políticas y prácticas que respondan a la diversidad. Analizaremos así la cultura del centro; el desarrollo de una comunidad de aprendizaje a través de la formación y la reflexión; el liderazgo distributivo y transformador; la planificación y coordinación; y los canales de comunicación y el fomento de la participación e implicación del alumnado, sus familias, otros agentes de la comunidad, y en redes de colaboración entre es-

cuelas. Esto nos permitirá conseguir una visión global de la organización que todo centro educativo debe tener para responder de forma equitativa y con calidad a la diversidad de las personas que lo conforman.

4.2. **Clima y cultura del centro**

> El centro escolar debe ser una comunidad, un contexto organizado que ofrece una experiencia acogedora, rica y diversa, en el que cada persona es conocida, reconocida y tratada como tal y participa directamente en la actividad escolar. (Gobierno Vasco, 2012, p. 13).

Dado que la inclusión es un camino que no tiene fin, debido al hecho de que siempre va a haber situaciones de marginación o exclusión sobre las que trabajar, los miembros de un centro educativo deben implicarse en un proceso de transformación cultural y estructural, cuestionando **sus valores** y reduciendo actitudes de marginación y exclusión (Dyson y Millward, 2000; Dyson, Howes y Roberts 2002; O'Hanlon, 2003; Armstrong y Moore, 2004; Ainscow, 2006). Con respecto a esto, en la versión actualizada del *Index*, Booth y Ainscow (2015) indican aquellos valores que debieran desarrollarse en una comunidad educativa inclusiva:

Tabla 4

Valores inclusivos

Estructuras	Relaciones	Espíritu
Igualdad Derechos Participación Comunidad Sostenibilidad	Respeto a la Diversidad No-violencia Confianza Compasión Honestidad Valor	Alegría Amor Esperanza/Optimismo Belleza

Nota. Booth y Ainscow, 2015, p. 26.

Tal y como se indicó en el capítulo anterior con respecto a las aulas inclusivas, y según indican los propios autores:

> Todos los valores son necesarios para el desarrollo educativo inclusivo, pero cinco de ellos —*igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad*, y *sostenibilidad*— pueden contribuir más que los demás a establecer estructuras, procedimientos y actividades inclusivas. Los *derechos* surgen de la valoración de la igualdad, pero se incluyen por separado. Esto es debido a la importancia estratégica del concepto de *derechos* en la promoción del reconocimiento de la igual dignidad de las personas y en la lucha contra la discriminación. El resto de los valores se han añadido para completar un marco, que nos hace pensar acerca de las formas de vida que deseamos promover para nosotros y para nuestros hijos. (Booth y Ainscow, 2015, p. 25).

El fomento de una cultura inclusiva requiere que cada miembro de la comunidad participe en debates sobre estos principios en relación con su contexto, para que se llegue a acuerdos sobre cuáles son los valores y las actitudes que debieran caracterizar la identidad y la ética de su centro.

Otra característica central a fomentar en un centro educativo inclusivo es el establecimiento de una **cultura de colaboración** (Kugelmass, 2001; Dyson, Howes y Roberts, 2002). De esta manera, se fomenta la implicación y la participación de todo miembro, entre el alumnado, equipo docente, otros profesionales; entre el equipo y las familias; entre el equipo y el alumnado; y con el resto de la comunidad. En la actualidad, se valora muy positivamente la colaboración entre escuelas y otros ámbitos de la sociedad (Howes, Frankham, Ainscow y Farrell, 2004; Ainscow, Booth y Dyson, 2006). La construcción de redes de apoyo entre escuelas, universidades y organismos gubernamentales puede provocar transformaciones hacia centros educativos, sistemas educativos y sociedades más inclusivas.

Un aspecto a destacar es que en muchas escuelas las y los docentes suelen trabajar en soledad. No obstante, si se quieren lograr culturas y prácticas más inclusivas, los centros educativos deben crear y garantizar las condiciones que faciliten la **colaboración entre docentes** para poder planificar conjuntamente, debatir y compartir experiencias (Susinos, 2002). No obstante, se debe subrayar lo compleja que es la cultura de los centros educativos, al igual que las relaciones entre el equipo docente (Dyson y Millward, 2000; Dyson, Howes y Roberts, 2002). Por eso es necesario que se den negociaciones y acuerdos para que las y los docentes y el resto del equipo educativo se involucren en procesos de trabajo y aprendizaje colaborativo.

Tal y como indica la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, AAIDD (2011):

> Se ha invertido un esfuerzo considerable en el desarrollo de enfoques que promuevan la inclusión exitosa de los niños con discapacidad en las clases de educación general. Con frecuencia, algunos de los enfoques más populares consisten en una combinación; el éxito de cada enfoque, sin embargo, depende de que haya equipos de educadores generales y especiales y personal de servicios relacionados que colaboren entre sí y que reciban información de los miembros de la familia y tengan reuniones programadas para la planificación conjunta. Estos enfoques incluyen:
>
> a) evaluar el programa y las actividades de la clase de educación general;
> b) modificar la enseñanza de la clase y añadir las adaptaciones necesarias que resulten «solo tan especiales como sea necesario»;
> c) ofrecer la educación a través de la coenseñanza por parte de profesores de educación especial y general;
> d) establecer grupos de aprendizaje cooperativo y planes de tutorización entre alumnos;
> e) elaborar materiales educativos basados en el principio del DUA;
> f) evaluar la información sobre el funcionamiento del estudiante para valorar el progreso y crear las mejoras necesarias; y
> g) emplear cuidadosamente a paraprofesionales para proporcionar apoyo directo en el aula.
>
> (...) Sea cual sea el enfoque utilizado, el éxito en las aulas inclusivas va a depender probablemente de la calidad del trabajo en equipo, de los apoyos individualizados y referidos al alumno y de la resolución de problemas entre los miembros del equipo educativo (Perner y Porter, 2008; Prater, 2007; Snell y Janney, 2005). (AAIDD, 2011, pp. 284-285).

Para que esta colaboración sea posible y se mantenga en el tiempo es central que tanto docentes como profesionales de apoyo analicen y reflexionen sobre las barreras que afrontan el alumnado, las familias u otros miembros de la comunidad. De esta manera podrán plantear propuestas para minimizarlas y promover que el centro educativo se convierta en una verdadera comunidad que aprende.

4.3. **Una comunidad que aprende: formación y reflexión**

El concepto, ya indicado anteriormente, de *las barreras a la presencia, el aprendizaje, la participación y el logro,* se refiere a esas dificultades experimentadas por cualquier miembro de la comunidad educativa. Dichas barreras pueden estar causadas por la interacción entre cada persona y su contexto. Se reconoce así que la vida de cada persona está influida por circunstancias personales, políticas, institucionales, culturales, sociales y económicas. El material del *Index*, traducido al castellano como *Guía para la educación inclusiva*, se centra especialmente en el análisis de las barreras que surgen de las propias culturas, políticas y prácticas de los centros educativos. A través de este material, se invita a las escuelas a implicarse en un **proceso continuo de cambio y mejora** (Booth y Ainscow, 2000, 2015; Ainscow, 2002; Ainscow et al., 2006).

A continuación, se muestra un ejemplo del tipo de dimensiones e indicadores sobre los que los miembros de los centros educativos pueden reflexionar utilizando el *Index*, la *Guía para la educción inclusiva:*

Tabla 5

Ejemplo de una dimensión, con su indicador asociado y algunas preguntas que se proponen en el *Index*

DIMENSIÓN A: Creando CULTURAS inclusivas.	
INDICADOR	A.1. Construyendo comunidad. A.1.1. Todo el mundo es bienvenido.
PREGUNTAS	a) ¿El primer contacto que las personas tienen con el centro escolar es acogedor? b) ¿El equipo educativo, los estudiantes y las familias crean un sentido de comunidad en el centro escolar?...

Nota. Booth y Ainscow, 2015, p. 80.

Este documento sirve para que los centros educativos puedan identificar dónde se están experimentando barreras a la presencia, el aprendizaje, la participación y el logro de sus miembros, para poner en marcha planes de mejora hacia centros y prácticas educativas más inclusivas.

El concepto de **comunidades que aprenden y se transforman** es central en el trabajo de Ainscow (1999; 2002; 2015). Él enfatiza la importancia de que los centros educativos se impliquen en el desarrollo profesional de su equipo educativo. Por este motivo, indica que las escuelas inclusivas deben construir comunidades educativas «donde se anima a todo miembro a ser un aprendiz[5]» (Ainscow, 2002: 29).

Estas comunidades establecen una **cultura de investigación colaborativa** donde el equipo comparte, analiza y reflexiona sobre evidencias recopiladas en su escuela, con el objetivo de superar las barreras con las que se enfrentan (Ainscow, 2006). A través de estos procesos de aprendizaje social las y los docentes y profesionales de apoyo pueden convertirse en «profesionales reflexivos», y mejorar sus prácticas (Schön, 1983). Si esta reflexión se hace de forma colaborativa, puede facilitar entre quienes participan que se compartan percepciones y valores con

[5] Traducción propia.

respecto a la inclusión y se establezcan relaciones de trabajo interdependiente, fomentando así la colegialidad.

En estos procesos de construcción de comunidades educativas inclusivas, es muy importante escuchar y considerar **las voces del alumnado, particularmente de quienes están sufriendo exclusión** (Ainscow, 2002; Ainscow, Howes et al. 2003; Armstrong and Moore, 2004). Sus opiniones pueden ayudar a comprender aspectos relevantes que están dificultando su aprendizaje y participación, pero que puede que se hayan pasado por alto por las personas adultas.

Según lo que indica la investigación, la única forma de lograr una mejora en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de un centro es a través de un **adecuado desarrollo profesional del equipo y del establecimiento de formas de reconocimiento** que motiven a los y las educadoras para que se impliquen en procesos de cambio. El equipo directivo debe llegar a acuerdos sobre el tipo de procedimientos que se van a poner en marcha para que se mejore la calidad educativa. A su vez, las y los docentes y profesionales tienen acceso a oportunidades de aprendizaje que les permita adquirir las capacidades necesarias para involucrarse en procesos innovadores. Estos esfuerzos, además, son reconocidos en el centro, lo que aumenta la implicación del equipo y la mejora de las capacidades de la institución (Fullan, 2010; Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll & Mackay, 2014; Leithwood, 2010).

La literatura también hace hincapié en el **uso de evidencias** a la hora de analizar y tomar decisiones sobre la planificación y gestión del centro educativo, y con respecto al aprendizaje organizativo (Leithwood, 2010). Knipprath y Arimoto (2007) indican que las evidencias recopiladas en el centro son una herramienta muy valiosa a la hora de evaluar la calidad de la educación y el nivel de logro de los procesos de mejora puestos en práctica. Establecer procesos de evaluación tanto externa, y en particular de evaluación interna, tiene un impacto directo en la mejora escolar, especialmente en aquellos casos en los que la calidad de la enseñanza en el aula es baja (Creemers & Kyriakides, 2009). Se observa crucial la puesta en marcha de procesos de auto-evaluación interna ya que ayudan a las comunidades educativas a identificar sus prioridades y analizar factores potenciales de mejora (Vast'atková, 2010). Incluso varios autores indican los beneficios del uso de evidencias en aquellos casos en que el equipo educativo se implica en actividades de investigación y reflexión que enriquecen la planificación del centro y las prácticas docentes (Ainscow et al., 2000).

Dado que los y las docentes y profesionales son el corazón de cualquier comunidad educativa, el desarrollo profesional es primordial en cualquier proceso de innovación. Por ello, la literatura relativa a la innovación institucional demuestra que los centros educativos deben garantizar las condiciones que motiven al equipo educativo a implicarse en procesos de aprendizaje que les haga cuestionarse sus prácticas de enseñanza para que, de esta manera, puedan mejorar el aprendizaje del alumnado. Los programas de desarrollo profesional deben, por ello, realizarse dentro del centro y tener como objetivo acompañar a los y las educadoras en el desarrollo de sus prácticas en base al análisis que hacen sobre el aprendizaje de sus estudiantes. Ésta es la única manera de lograr la mejora de la calidad del centro educativo. Por ello, es necesario que las escuelas establezcan políticas de desarrollo profesional enfocadas en el aula y su mejora. Además, establecen así las estructuras para convertirse en **comunidades de aprendizaje profesional** (Ainscow et al., 2000).

Aunque el fomento de las capacidades de la comunidad educativa es central si se quiere lograr la mejora educativa, se plantea como un verdadero desafío en la mayoría de los casos.

A nivel individual, se comprometen las competencias, los recursos y la motivación del propio educador o educadora. Aunque a veces no se sepa, tanto las personas como los grupos tienen altas capacidades, y éstas aumentan al involucrarse en procesos de desarrollo de sus conocimientos y sus habilidades. Aquellos y aquellas docentes y profesionales que trabajan habitualmente de forma colaborativa desarrollan sus competencias, a la vez que las del centro. Los equipos educativos que se implican en procesos de aprendizaje cuestionan sus propias prácticas y cuentan con la oportunidad de hacer las cosas de otra forma, aprender nuevas habilidades y mejorar su enseñanza para que sea más eficiente (Harris, 2011). A su vez, la mejora en la enseñanza parece beneficiar directamente al aprendizaje de su alumnado (Thoonen, Sleegers, Oort, & Peetsma, 2012).

A nivel organizativo, las escuelas crean y mantienen las **condiciones necesarias**, con respecto a sus políticas, culturas y estructuras, que facilitan experiencias de aprendizaje. Además, para fomentar el desarrollo profesional, garantizan las interacciones y sinergias que lo posibilitan dentro del centro (Fullan, 2010; Stoll, 2009). Al garantizar las condiciones institucionales que fortalecen la capacidad del centro para el cambio se logra articular el desarrollo profesional docente con el desarrollo institucional (Thoonen et al., 2012).

De esta manera, la política de desarrollo profesional de un centro inclusivo debe centrarse en las **necesidades del propio centro y su contexto**. Se construye en un clima de confianza que hace que los y las docentes se sientan seguras y motivadas para cuestionar e intercambiar su conocimiento y sus prácticas. Como ya se ha indicado previamente, el objetivo debe ser establecer una comunidad que aprende para, así, mejorar su pedagogía y el logro de todos y todas sus estudiantes. Es necesario que la formación se centre en las prácticas de aula, y proporcione oportunidades para experimentar y ensayar con distintas formas de enseñanza, y para profundizar en el conocimiento sobre aspectos del aula que más preocupen. Además, dicha formación es periódica y se mantiene en el tiempo, lo que permite lograr cambios en la práctica que sean sostenibles a largo plazo. (Harris, 2011; Leithwood, 2010; Miller & Rowan, 2006).

A su vez, los procedimientos de reconocimiento de la labor docente deben articular las necesidades individuales con las de la comunidad educativa en su conjunto (Mosoge & Pilane, 2014). Para ello, el **plan de desarrollo profesional** debe estar incluido dentro del presupuesto del centro y debe contar con un horario y espacios dedicados explícitamente para ello (Ainscow et al., 2000).

Tal y como se recomienda en la investigación, se deben hacer esfuerzos para construir procesos de fomento de capacidades en todos los centros educativos, poniendo el énfasis en el aula (Harris, 2011). Las **redes de colaboración entre escuelas** contribuyen a la construcción, a nivel local y regional, de comunidades que aprenden sobre la práctica y de estructuras de colaboración que fomentan la mejora en tres niveles: en el aula, en la escuela y en el sistema. De este modo, se logra el desarrollo de capacidades a través del fomento de la responsabilidad colectiva en la enseñanza, compartiendo una misma finalidad moral y un aprendizaje mutuo. Así, los centros educativos y sus comunidades adquieren una visión coherente y global y una estrategia de mejora de cada parte, y de todo el sistema en su totalidad (Ainscow, 2010; Chapman et al., 2010; Fullan, 2010; Stoll, 2009).

Para que esto sea una realidad, es crucial el **liderazgo a nivel de centro**. La investigación muestra que las personas que asumen roles de liderazgo en un centro hacen una evaluación y

seguimiento constante de la enseñanza, dando retroalimentación y guiando a cada docente. Planifican y organizan el proceso de desarrollo y aprendizaje de la comunidad educativa con el objetivo de abordar los aspectos de enseñanza y aprendizaje que son relevantes en su centro y en su contexto. Además, negocian con la administración local los recursos que necesitan para apoyar el proceso de desarrollo profesional (Leithwood, 2010).

4.4. **Liderazgo distribuido, efectivo y transformador**

Tal y como se ha indicado en el apartado anterior, se hace necesario un **liderazgo efectivo y transformador**, que esté comprometido con los valores y principios de la inclusión, para que pueda crear y mantener las condiciones que garanticen esta colaboración y aprendizaje (Ainscow y Howes, 2006). Corbett (2001) hace hincapié en la importancia de establecer relaciones abiertas, flexibles y comunicativas entre el equipo del centro. Ella argumenta que las relaciones de colaboración pueden contribuir al empoderamiento y la autonomía de los miembros. De esta manera, la colaboración contribuirá a la **construcción de una comunidad que aprende** donde las y los docentes y el alumnado crecen tanto en el ámbito intelectual como en el emocional (Kugelmass, 2001).

Este liderazgo pedagógico, distribuido y compartido se centra en el aprendizaje de todo miembro de la comunidad y, por ende, en la transformación organizativa del centro educativo (Villa, 2013).

> Los equipos directivos deben acompañar al claustro a que se dé esta actualización en el pensamiento docente. Para que se puedan dar transformaciones efectivas, el equipo directivo velará por que los cambios se mantengan en el tiempo y que sean acordes con la propia identidad del centro. (Montero, Etxabe y López, 2017, p. 51)

La investigación muestra que el liderazgo que orquesta la toma de decisiones y la gestión del centro debe desarrollar **roles transformadores** que guíen el proceso de cambio. Así, este liderazgo se distribuye entre distintos miembros de la comunidad educativa. Al distribuir responsabilidades entre el equipo, se fortalecen sus capacidades individuales y la de la propia institución. Además, es un liderazgo encaminado a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Dichos líderes tienen altas expectativas y apoyan al profesorado y al alumnado a lograr sus metas (Camburn, Rowan, & Taylor, 2003; Hopkins et al., 2014; Hoque, Alam, & Ghani, 2011).

Echeita y sus colaboradoras (2016) abogan por un **liderazgo distribuido, pedagógico para la justicia social**. Un *liderazgo distribuido*, donde cada miembro del equipo educativo aporta y participa de forma activa en la toma de decisiones y la puesta en práctica de los cambios. *Un liderazgo pedagógico*, donde los miembros del equipo directivo proporcionan las condiciones y las oportunidades para que sus colegas colaboren, reflexionen y aprendan. Entre otros aspectos, es necesario que se cuide que el equipo docente esté motivado y se sienta emocionalmente capaz de llevar a cabo la difícil tarea de realizar dichos cambios en sus concepciones y prácticas. Y por último *un liderazgo para la justicia social* ya que el cambio tiene como fin último la transformación hacia una mayor equidad, tanto dentro del centro como en su entorno.

4.5. **Planificación**

En todo proceso de mejora o innovación escolar, las actividades de **planificación colaborativa centrada en la persona** son esenciales (Montero, Etxabe y López, 2017). En este sentido la planificación resulta enriquecida cuando el profesorado trabaja sobre información que él mismo ha sabido recoger y analizar, es decir, sobre evidencias, tal y como se ha indicado en un apartado anterior. Ahora bien, también hay que evitar el peligro de ver como algo fijo e inmutable los planes y las prioridades a las que éstos responden; los planes deben ser flexibles, no rígidos. La planificación demanda claridad y paciencia, para avanzar poco a poco, pero de forma segura, condición necesaria para un cambio sostenible. Por otra parte, en los procesos de planificación deberían implicarse y participar cuantos más miembros de la comunidad educativa mejor.

Como indican distintos autores y autoras, aquellos centros educativos que se embarcan en **procesos de planificación para la mejora** tienen como objetivos fomentar el aprendizaje del alumnado, la enseñanza eficaz y el liderazgo. Para conseguirlos, quienes están al cargo, primero clarifican sus metas y desarrollan un conjunto de convicciones y una visión común sobre los logros que deben adquirir sus estudiantes (Leithwood, 2010). De esta manera, el centro se embarca en procesos de investigación acción que van poniendo las bases a los cambios que se quieren dar a largo plazo, pero con una revisión periódica a corto plazo, para que se adapte a la realidad y a las necesidades de las personas implicadas. Esta clara misión y planificación centrada en el alumnado es respaldada por financiamiento, políticas de personal y procedimientos y estructuras organizativas. A su vez, dado su carácter inclusivo, las políticas, culturas y prácticas del centro educativo abordan y superan las inequidades (Hopkins et al., 2014).

La investigación relativa a los sistemas educativos indica que en las últimas décadas ha aumentado la planificación a corto plazo. El motivo es porque la planificación escolar consiste mayoritariamente en la implementación de planes en base a metas para mejorar los estándares previamente establecidos. No obstante, esta planificación a corto plazo debe ser incorporada en **marcos de planificación a largo plazo,** de periodos de entre tres y cinco años, que permitan el desarrollo estratégico de la escuela (Davies & Ellison, 2003).

Teniendo en cuenta que el objetivo es lograr la mejora escolar, la literatura indica que es necesario que dicha planificación se centre en el **establecimiento de estructuras organizativas que mantengan el cambio educativo** abocado a mejorar los resultados académicos del alumnado, al mismo tiempo que, a fortalecer la capacidad del centro educativo para gestionar dicho cambio (Hoque et al., 2011; Stoll, 2009). Por este motivo, el primer paso es comprender el clima y las estructuras organizativas, para poder construir estructuras de gestión que fomenten el desarrollo de capacidades y el cambio educativo. Esta planificación debe tener su eje en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y en el fomento de la capacidad del centro para tomar decisiones y resolver problemas (Hopkins et al., 2014).

En base a lo comentado, la visión y misión del centro guían la formulación de las estrategias de gestión en la escuela (Vos, Ellis, van der Westhuizen, & Mentz, 2013). El proceso de planificación toma un rol protagonista porque el modo en que se realice el plan es tan importante como el plan en sí. Para poner el plan en acción, se implica al equipo educativo, se llegan a acuerdos para la toma de decisiones y se dan pasos para llevarlas a la práctica (Ainscow et al., 2000). Así, la planificación se convierte en un **proceso colaborativo continuo** de desarrollo del centro.

La planificación centrada en el cambio educativo aborda la mejora de **tres niveles organizativos,** articulando las prioridades del centro a las condiciones necesarias para lograrlas (Ainscow et al., 2000; Fullan, 2010).

— A nivel de centro, se pone el énfasis en las políticas, particularmente en lo referente a la movilización de recursos y estrategias para el desarrollo profesional que fomente la innovación del centro.
— A nivel de los grupos de trabajo, la planificación aborda la organización de las acciones de mejora.
— A nivel individual, se dirige al reforzamiento de las prácticas escolares.

Además, si se pretende que la mejora escolar sea sostenible en el tiempo, no sólo se debe cuestionar el modo en que se trabaja por la calidad en el centro, sino también por la equidad. (Stoll, 2009).

Distintas investigaciones ponen el énfasis en el rol del equipo de dirección en la mejora del centro. La **planificación estratégica del equipo directivo** parece ser relevante y tener un efecto positivo en la mejora escolar (Hoque et al., 2011). Los aspectos fundamentales de su tarea se relacionan con el desarrollo de planes de mejora escolar; fomentar una visión y una misión común; organizar reuniones; y reconocer los éxitos de todos los miembros de la comunidad.

Además, el equipo directivo tiene un rol crucial en el gobierno escolar, ya que controla los **mecanismos del sistema de gobierno educativo y fomenta la autonomía**. De esta manera, gracias a esta autonomía del centro se logra autoridad en la toma de decisiones sobre cuatro áreas fundamentales de la mejora escolar, que les convierte en protagonistas del propio proceso de desarrollo organizativo (Fullan, 2010; Steinberg, 2014). Estas áreas son:

— Presupuesto escolar.
— Currículum, enseñanza y evaluación.
— Temporalización del cambio organizativo, a través de calendarios, y plazos.
— Desarrollo profesional del equipo educativo.

Para que esto sea posible, la planificación debe ser colaborativa, basada en evidencias que permitan la investigación, reflexión y mejora. Además, debe ser flexible con respecto al contexto y a los tiempos. Es necesario saber comunicar sus metas con claridad, y asumir el cambio con paciencia, ya que se trata de procesos a largo plazo en los que se implica la comunidad educativa en su conjunto.

4.6. **Coordinación y participación**

Todo esto requiere, además, de una **coordinación eficaz** a través de reuniones y grupos de apoyo donde asentar las *palancas de cambio* (Ainscow, 2015). Si existe una buena coordinación las personas implicadas se sienten partícipes y valoradas, ya que perciben que su esfuerzo se está aprovechando y que es útil para que el centro logre transformarse y ser innovador. Para que esta coordinación sea adecuada es recomendable que se alternen las formas de **coordinación formal**, con las **interacciones y encuentros informales** entre docentes, y entre profesorado y familias. De esta manera se va construyendo una cultura de comunicación y de respeto mutuo, con un clima amistoso que facilita que dicha participación sea más productiva.

Otro aspecto que es fundamental para la mejora de la calidad de los centros educativos, y muy relacionado con el liderazgo, es el trabajo que se debe realizar para fomentar la **comunicación interpersonal y la participación,** particularmente entre el equipo educativo, pero también con el alumnado y sus familias. Dentro de las comunidades educativas, el trabajo colaborativo y colegiado hace que los y las educadoras generen, intercambien y cuestionen sus prácticas de enseñanza. Así, mientras las y los docentes se sienten capacitados e implicados en las tomas de decisiones relativas al aprendizaje de sus estudiantes, mejoran su pedagogía y se desarrollan profesionalmente (Knipprath & Arimoto, 2007). Con el objetivo de dar apoyo a estas redes de reflexión y aprendizaje continuo, los centros educativos establecen estructuras y proporcionan el apoyo de profesionales que articulan y facilitan estas relaciones dentro de las escuelas e incluso entre escuelas, para de esta manera convertirse en verdaderas comunidades autónomas que aprenden (Chapman et al., 2010; Hopkins et al., 2014).

El establecimiento de relaciones y canales de comunicación son características necesarias si se pretende que realmente se den cambios y mejore la calidad en las escuelas. Cuatro de las condiciones que se deben garantizar para crear un clima escolar que facilite la transformación se centran en las **relaciones interpersonales** (Ainscow et al., 2000).

— La primera condición es implicarse en una planificación colaborativa.
— La segunda, es necesario que el equipo educativo, el alumnado y la comunidad se involucre en las políticas del centro y en la toma de decisiones.
— En tercer lugar, se deben establecer estrategias de coordinación efectivas.
— Y finalmente, el desarrollo profesional debe ser una prioridad, como ya se ha indicado previamente.

Según la literatura, el proceso de planificación debe ser participativo, involucrando a miembros del equipo del centro, y a otros grupos que participan en la vida escolar. Además, **los canales de información** deben favorecer que toda persona que colabore en el plan de mejora sepa lo que está ocurriendo, el modo en que se está realizando la implementación y el motivo tras las decisiones y las acciones que se están llevando a cabo (Ainscow et al., 2000). Dado que la planificación es un proceso continuo, aquellos miembros que están bien informados se sienten permanentemente motivados e involucrados, y esto fomentará que su colaboración se mantenga en el tiempo, lo que hará posible que el centro avance.

La literatura indica que los y las líderes escolares que guían la planificación **delegan tareas a distintos equipos**, y son flexibles para que las relaciones entre docentes y alumnado mejoren. Además, hacen hincapié en las responsabilidades que adquiere cada grupo de trabajo y les motivan a que den lo mejor de sí mismos para lograr las metas comunes para el centro (Hoque et al., 2011).

Las comunidades educativas que trabajan por la mejora escolar **desarrollan climas, políticas y estructuras abiertas** que fomentan la implicación de distintos miembros de la comunidad, como docentes, alumnado, familias y otros agentes comunitarios externos al centro. Así se fomenta su compromiso por el éxito de la escuela. En particular, la **participación del propio alumnado** es un elemento fundamental para la mejora escolar (Ainscow et al., 2000).

Con el objetivo de establecer una **gestión colaborativa del centro**, sus miembros participan en el establecimiento de metas, en las decisiones políticas y presupuestarias, en la implementación del proceso de mejora, e incluso en la evaluación (Hopkins et al., 2014). Para que esto ocu-

rra, el equipo directivo muestra una actitud de apoyo y ayuda a que los y las docentes se comprometan y se impliquen realmente en el desarrollo del centro. Construye un clima que conduce a la mejora en la enseñanza y el aprendizaje, y a que cada docente se embarque en un proceso de desarrollo personal y profesional (Hoque et al., 2011). La gestión adecuada del tiempo garantiza que exista un tiempo dedicado dentro del horario de trabajo para planificar y trabajar en colaboración con sus colegas. La investigación sugiere que el establecimiento de tiempo para planificación conjunta, una programación flexible y grupos interdisciplinarios de trabajo mejora los logros académicos del alumnado, en particular en educación secundaria (Miller & Rowan, 2006).

Todo esto hace que haya que cuidar la comunicación y las interacciones personales a la hora de establecer **canales de coordinación**. Las relaciones interpersonales de calidad tienen un impacto muy positivo en el logro de las metas del centro educativo. Se valora un clima de trabajo positivo donde las personas que coordinan saben cómo interactuar con sus colegas y desarrollar habilidades para apoyar a los grupos de trabajo que están desarrollando iniciativas de cambio. Un sistema de comunicación planificado y evaluado de forma continuada facilita el diálogo sobre la enseñanza, el acuerdo sobre objetivos comunes, y el intercambio de prácticas y experiencia. Así, las estructuras cooperativas influyen de forma positiva en el desempeño y en el fomento de una escuela que enriquece el aprendizaje (Fullan, 2010). Los esfuerzos que se realizan en las siguientes cuatro áreas garantizan estructuras de coordinación estratégicas para la mejora (Ainscow et al., 2000):

— Establecimiento de personas coordinadoras hábiles en su labor.
— Uso de grupos de trabajo para lograr que las cosas se hagan.
— Establecimiento de redes de comunicación.
— Facilitar la discusión sobre la práctica.

No obstante, el desarrollo interno de un centro educativo necesita ir **acompañado y apoyado por la comunidad**, desde la local, la regional y también a nivel nacional. Profesionales especializados externos pueden ser de gran ayuda en los procesos de mejora. Su conocimiento sobre el contexto de las escuelas es realmente útil para desarrollar procesos adaptados a la realidad del contexto, particularmente en esos lugares donde se afrontan situaciones de gran complejidad. Además, las redes entre escuelas y docentes contribuyen al aprendizaje mutuo, al visitar otras escuelas y aulas, y al intercambiar experiencias y prácticas. La literatura indica que cuando se fomenta a nivel regional la interdependencia y la colaboración, aumentan las redes de aprendizaje profesional y se logra la promoción de capacidades colectivas (Boateng, 2014; Chapman et al., 2010; Fullan, 2010; Knipprath & Arimoto, 2007; Leithwood, 2010).

4.7. **Implicación del alumnado, familias y otros miembros de la comunidad**

Como se ha ido vislumbrando a lo largo de todo este capítulo, la implicación del alumnado, las familias y otros miembros de la comunidad es un punto clave a la hora de llevar a cabo transformaciones en el centro educativo para que su respuesta educativa sea equitativa y de calidad. Esto es lo que va a permitir la construcción de una verdadera comunidad educativa.

> Es necesario trabajar para desarrollar una verdadera **Comunidad de enseñanza y aprendizaje** donde todos los miembros del centro educativo se sientan partícipes, a la vez que aprendices de las experiencias educativas desarrolladas en el centro. (United Nations, 2016)

4.7.1. *Implicación del alumnado*

A lo largo del texto, la participación del alumnado en todos los ámbitos del cambio educativo se ve como un aspecto fundamental para que dicha mejora se relacione directamente con el aprendizaje de los y las estudiantes, y para que sean sostenibles en el tiempo.

Tener en cuenta **su voz y sus opiniones** se contempla como una información crucial a la hora que los y las docentes puedan reflexionar sobre su práctica y puedan mejorarla, al igual que las estructuras donde están enmarcadas. Es particularmente relevante escuchar las voces de aquellos colectivos de alumnas y alumnos que sufren mayor exclusión (Ainscow, 2002; Ainscow, Howes et al. 2003; Armstrong and Moore, 2004).

> Es imprescindible aprender a **escuchar la voz de los alumnos y alumnas**, como señalan Escribano y Martínez (2013), «Las voces de los alumnos ofrecen datos sobre las prácticas docentes eficaces y las formas de aprender. Son los testigos expertos que orientan en cómo mejorar la escuela desde la participación de todos». (p. 115)
>
> (Montero, Etxabe y López, 2017, p. 66)

Otro de los ámbitos donde su colaboración es fundamental es en el desarrollo de lo que ocurre en el aula, fomentando procesos de **aprendizajes cooperativos** entre iguales, y entablando **espacios de interacción y diálogo**. Su disposición al trabajo colaborativo está siempre presente, pero es necesario estructurar dicho trabajo y la motivación hacia el mismo para que dé sus frutos (Pujolàs, 2008).

Pero también su colaboración es básica en otros ámbitos de la **planificación, coordinación, e implicación escolar** liderando y participando en la toma de decisiones del centro, entablando los objetivos y los factores de mejora, y luego participando en todos los ámbitos de puesta en marcha e incluso en su evaluación. Esto va a permitir construir una verdadera comunidad de aprendizaje donde cada miembro es valorado por lo que aporta a su construcción y a su avance (Ainscow et al., 2000, Kugelmass, 2001).

4.7.2. *Implicación de las familias*

Tal y como se ha mencionado anteriormente, las familias del alumnado son un apoyo central tanto para el **trabajo educativo, como en el ámbito emocional** para con los y las estudiantes. Si se fomenta una verdadera comunicación y colaboración con las familias, el centro y el equipo educativo contarán con un apoyo de primera magnitud ante las dificultades y las incertidumbres que se afrontan al dar pasos hacia culturas, políticas y prácticas más inclusivas. Hay que reconocer también la **labor de presión** que hacen muchas familias para que se den los cambios necesarios para que el derecho a la educación de calidad y equidad sea una realidad en los centros. Si se entabla una buena relación con las familias, en las que se les involucre y se sientan pertenecientes a la comunidad educativa, y no como un «cliente de un servicio», pueden ser el verdadero **motor del movimiento hacia una educación inclusiva** (Echeita et al., 2016).

Observando el tipo de preocupaciones que manifiestan las familias, se ve fundamental contar con ellas como **socias-colaboradoras,** fomentando una implicación real y activa con respecto a decisiones que tienen que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus hijas e hijos, desde una relación igualitaria (Aubert et al. 2008).

Tabla 6

¿Qué les preocupa a las familias con hijos e hijas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en relación con la educación inclusiva?

— Falta de experiencia en la implementación de la inclusión, falta de preparación y aceptación de alumnos por parte de algunos centros, falta de personal cualificado. — Limitaciones en la atención individualizada que necesitan los alumnos, falta de recursos, desbordamiento de los profesionales para atender a la diversidad existente en el aula. — Preocupación por el desarrollo académico, social y emocional de los hijos e hijas, destacando cuestiones relacionadas con la aceptación social y las amistades, preocupaciones que, al igual que las anteriores, aumentan en la etapa de educación secundaria. — Limitaciones en los flujos de información entre familias y profesionales, que se traduce en una percepción de falta de comunicación real entre ambos o dificultades en la coordinación entre profesionales y familia.

Nota. Simón y Echeita (2010) citado en Echeita et al. (2016). Sección 4.

Sería necesario crear las condiciones escolares adecuadas que permitan que las familias puedan participar de manera colaborativa en la **planificación y en la toma de decisiones conjunta**, estableciendo canales de comunicación eficaces y un clima de confianza y respeto mutuo. La construcción de este tipo de alianzas entre familia y centro educativo es algo que se debe aprender y negociar en el tiempo, dando los siguientes pasos (Echeita et al., 2016):

— Establecimiento de espacios y tiempos para que las familias, junto con miembros del equipo educativo puedan hablar, reflexionar y discutir sobre aspectos de preocupación sobre la enseñanza y el aprendizaje.
— Llegar a consensos sobre el propósito de la alianza entre familia y docentes y el rol que va a asumir cada cual.
— Implicación de las familias en la evaluación y supervisión.

De esta manera se podría aprovechar el potencial de las familias en muchos ámbitos (Echeita et al. 2016, Montero, Etxabe y López, 2017):

— Como fuente de información y recursos que ayude a optimizar el aprendizaje y la participación de un determinado alumnado.
— Para recoger evidencias de las opiniones que tienen sobre las barreras al aprendizaje y participación de sus hijos e hijas, y las fortalezas para minimizarlas. Esto implica además la colaboración de las familias en su eliminación.
— A través de la participación en el diseño de los planes de mejora, acordando prioridades de cambio y las formas en las que se pueden implementar.
— En la colaboración directa en el aula, como una «mano más» para el o la docente.

Para que esto se pueda llevar a cabo, es necesario que se dé un trabajo conjunto con las familias, ya que de esta manera se logrará que los cambios en el propio comportamiento del alumnado sean sostenibles en el tiempo (Giné, 2014). (Montero, Etxabe y López, 2017, p. 34).

4.7.3. *Implicación y redes con otros agentes de la comunidad*

Por último, la implicación y colaboración debe traspasar los muros del centro, para **entablar alianzas y redes con otros profesionales y agentes externos**, como puede ser el caso de los y las profesionales del Berritzegune y de otras organizaciones sociales y ONGs que participen en el contexto del centro educativo. Incluso las universidades pueden fomentar redes de colaboración e intercambio que enriquezcan la práctica educativa a través de la investigación y la reflexión.

De esta manera, el centro educativo puede hacer uso de los recursos públicos y privados locales. A la vez que la escuela también puede ofrecerse como **recurso para la comunidad**. Estos intercambios permiten establecer mecanismos de aprendizaje mutuo y procesos de mejora genuinos, sostenibles y perdurables en el tiempo. De esta manera se **refuerzan vínculos** y se establecen canales en los que aprender de la comunidad, con la comunidad, para la comunidad y como la comunidad (Echeita et al., 2016).

Otro aspecto a destacar, es la implicación y el aprendizaje que los centros educativos pueden entablar al colaborar y compartir conocimientos, recursos e iniciativas con otros centros educativos, consolidándose en **redes de centros educativos** (Ainscow, 2015). A través de estas redes pueden compartir experiencias, prácticas, vivencias, materiales, y reflexionar sobre los procesos de mejora a llevar a cabo.

Es de destacar a este respecto, por ejemplo el programa establecido por el Departamento de Educación del Gobierno vasco «Partekatuz ikasi», donde se implementan redes de colaboración y aprendizaje entre centros educativos que son más innovadores que «apadrinan» y acompañan a otros centros interesados en embarcarse en procesos de transformación institucional (Montero, Etxabe y López, 2017).

Con respecto a **la participación de las escuelas en los sistemas de servicios locales que respondan a la inclusión**, entre ellos, servicios de salud, servicios sociales, vivienda, etc. La Agencia Europea para el desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009, pp. 19-20) define que:

> Los sistemas organizativos que promueven la educación inclusiva, están:
>
> — Integrados por diferentes servicios especializados (…)
> — Coordinados con y entre los diferentes sectores (educativo, salud, sociales…) (…)
> — Coordinados de tal modo que fomenten de la mejor manera posible las diferentes transiciones entre las distintas etapas educativas (…)
>
> Tales sistemas emplean un enfoque interdisciplinar que:
>
> — Integra el conocimiento y las perspectivas de diferentes áreas profesionales (…)
> — Emplea un enfoque participativo (…)

Este tipo de colaboración, además de permitir contar con una red de información y apoyos interdisciplinar ayuda a planificar **acciones educativas centradas en la persona** que consideran la globalidad del alumno o alumna para fomentar su **calidad de vida** en su conjunto, como persona ciudadana de pleno derecho.

Últimos comentarios

A través de este último capítulo, se ha pretendido dar luz sobre las complejidades que el centro educativo debe afrontar a la hora de dar pasos inclusivos. Hemos comenzado analizando los principios sobre los que debe basarse una comunidad educativa inclusiva. A continuación hemos profundizado en aquellos aspectos organizativos en los que enfocar el trabajo. Entre ellos, hemos observado la cultura del centro y el fomento de comunidades que aprenden, donde la formación y la reflexión tienen un papel fundamental para la mejora de la enseñanza y aprendizaje en el centro.

Para que esto sea posible, se ve fundamental desarrollar un liderazgo distributivo y transformador en el centro, que establezca canales de planificación colaborativos centrados en la persona, y que promueva la comunicación y coordinación efectiva entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Finalmente, se ha abordado la participación amplia de la comunidad educativa, desde la relevancia de la participación del alumnado en todos los ámbitos organizativos del centro, como la implicación de las familias como motores del movimiento para la inclusión. Esto se verá enriquecido por la apertura del centro a colaborar con otros agentes y profesionales externos de la comunidad, entablando redes de colaboración con otros centros educativos, y estableciendo alianzas con otros servicios locales para que la respuesta al alumnado se aborde desde una perspectiva global e interdisciplinar que fomente su calidad de vida, como persona ciudadana de pleno derecho.

Bibliografía

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009). *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva. Recomendaciones a responsables políticos*. Odense: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

Ainscow, M. (1999). Understanding the Development of Inclusive Schools. London, Falmer.

Ainscow, M. (2002). Using research to encourage the development of inclusive practices. En P. Farrell y M. Ainscow (eds.), *Making Special Education Inclusive: from Research to Practice* (pp. 25-37). Londres: David Fulton.

Ainscow, M. (2006). From special education to effective schools for all: a review of progress so far. En L. Florian (ed.), *The Sage Handbook of Special Education* (pp. 146-159). Londres: Sage.

Ainscow, M. (2010). Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over 10 years. *School Effectiveness and School Improvement*, *21*(1), 75-92.

Ainscow, M. (2015). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. London: Routledge.

Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., Southworth, G., & West, M. (2000). *Creating the Conditions for School Improvement: A Handbook of Staff Development Activities*. Oxon: Routledge.

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Londres: Routledge.

Ainscow, M. y Howes, A. (2006). Leading developments in practice: barriers and possibilities. En M. Ainscow y M. West (eds.), Improving Urban Schools: Leadership and Collaboration (pp. 35-45). Maidenhead: Open University Press.

Armstrong, F. y Moore, M. (eds.) (2004). *Action Research for Inclusive Education: Changing Places, Changing Practices, Changing Minds.* Londres: RoutledgeFalmer.

Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, AAIDD (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo.* Madrid: Alianza Editorial.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información.* Barcelona: Hipatia.

Boateng, N.A. (2014). Technical efficiency and primary education in South Africa : evidence from sub-national level analyses. *South African Journal of Education*, *34*(2), 1-18.

Booth, T. and Ainscow, M. (2000*). Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.* Madrid: OEI/FUHEM.

Camburn, E., Rowan, B., & Taylor, J.E. (2003). Distributed Leadership in Schools: The Case of Elementary Schools Adopting Comprehensive School Reform Models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *25*, 347-373.

Chapman, C., Lindsay, G., Muijs, D., Harris, A., Arweck, E., & Goodall, J. (2010). Governance, leadership, and management in federations of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, *21*(1), 53-74.

Corbett, J. (2001). *Supporting Inclusive Education: a Connective Pedagogy*. Londres: RoutledgeFalmer.

Creemers, B., & Kyriakides, L. (2009). Situational effects of the school factors included in the dynamic model of educational effectiveness. *South African Journal of Education*, *29*, 293-315.

Davies, B., & Ellison, L. (2003). *The New Strategic Direction and Development of the School: Key Frameworks for School Improvement Planning*. Oxon: Routledge.

Dyson, A., Howes, A. y Roberts, B. (2002). A systematic review of the effectiveness of school- level actions for promoting participation by all students. En *Research Evidence in Education Library*. Londres: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Dyson, A. y Millward, A. (2000). *Schools and Special Needs: Issues of Innovation and Inclusion.* Londres: Paul Chapman.

Echeita, G., Martín, E., Simón, C. y Sandoval, M. (2016). *La educación escolar como proyecto social.* Curso Equidad801x: Educación de calidad para todos. Equidad, inclusión y atención a la diversidad.

Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea Ediciones.

Fullan, M. (2010). *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. Thousand Oaks: Corwin.

Giné, C. (2014). Plan de acción del orientador, *I Congreso Internacional Barcelona Inclusiva 2014: Orientación para una Sociedad Inclusiva*, Barcelona.

Gobierno Vasco (2012). *Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva. 2012-2016.* Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación: Vitoria-Gasteiz.

Harris, A. (2011). System improvement through collective capacity building. *Journal of Educational Administration*, *49*(6), 624-636.

Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, *25*(2), 257-281.

Hoque, K.E., Alam, G. M. & Ghani, M.F.A. (2011). Principal's Roles under School Based Management that Influence School Improvement. *The New Educational Review*, *23*(1), 311-324.

Howes, A., Frankham, J., Ainscow, M. y Farrell., P.T. (2004). The action in action research: mediating and developing inclusive intentions. *Educational Action Research 12*(2), 239-258.

Knipprath, H., & Arimoto, M. (2007). The impact of education reform on the quality assurance system in Japan. *Educational Research for Policy and Practice*, *6*(3), 205-217.

Kugelmass, J.W. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education, 5*(1), 47-65.

Ministerio de Educación y Ciencia de España. (2006). *Guía Inter. Una guía práctica para aplicar la Educación Intercultural en la escuela.* Madrid: Secretaría General Técnica.

Leithwood, K. (2010). Characteristics of School Districts that Are Exceptionally Effective in Closing the Achievement Gap. *Leadership and Policy in Schools*, *9*(3), 245-291.

López-Vélez, A.L. (2007). *Using reflective processes to promote attention to diversity in schools: a study of practice in Chile* (tesis doctoral inédita). University of Machester, Mánchester.

Miller, R.J., & Rowan, B. (2006). Effects of Organic Management on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, *43*(2), 219-253.

Montero, D., Etxabe, E. y López, A.L. (2017). Educación Secundaria y discapacidad intelectual en Euskadi. *Cuadernos Deusto de Derechos Humanos, 87*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Mosoge, M.J., & Pilane, M.W. (2014). Performance management: the neglected imperative of accountability systems in education. *South African Journal of Education*, *34*(1), 1-18.

O'Hanlon, C. (2003). *Educational Inclusion as Action Research: an Interpretive Discourse.* Maidenhead: Open University Press.

Pujòlas, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo.* Barcelona: Graó.

Schön, D. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. London, Ashgate.

Steinberg, M.P. (2014). Does Greater Autonomy Improve School Performance? Evidence from a Regression Discontinuity Analysis in Chicago. *Education Finance and Policy*, *9*(1), 1-35.

Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, *10*(2), 115-127.

Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación, 327*, 49-68.

Thoonen, E.E.J., Sleegers, P.J.C., Oort, F.J. & Peetsma, T.T.D. (2012). Building school- wide capacity for improvement: the role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, *23*(4), 441-460.

United Nations, Committee on the Rights of Personas with Disabilities (2016). *CRPD/C/GC4. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Comment No. 4. on the right of inclusive education.*

Vasťatková, J. (2010). Particular Aspects of Quality Management in School. *The New Educational Review*, *20*(1), 48-62.

Villa, A. (ed.). (2013). *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos.* Editorial Mensajero: Bilbao.

Vos, D., Ellis, S.M., van der Westhuizen, P.C., & Mentz, P.J. (2013). Applicability of the Organisational Climate Description Questionnaire – Rutgers Elementary: a South African case study. *South African Journal of Education*, *33*(3), 1-18.

View publication stats